

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**A PROVA “ERA UMA VEZ...”: AS EMOÇÕES E O
RENDIMENTO ESCOLAR**

Ana Rita Ribeiro e Sousa

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde/Núcleo de Psicologia Clínica Dinâmica)

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**A PROVA “ERA UMA VEZ...”: AS EMOÇÕES E O
RENDIMENTO ESCOLAR**

Ana Rita Ribeiro e Sousa

Dissertação Orientada pelo Prof. Doutor Bruno Ademar Paisana Gonçalves

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde/Núcleo de Psicologia Clínica Dinâmica)

2014

Para ti Avó Manuela,

Sometimes even to live is an act of courage.
Seneca

Agradecimentos

Era uma vez um dos muitos dias de aplicação da Prova “Era Uma Vez...”, a D. não estava a perceber muito bem o que era mesmo para fazer e eu disse-lhe...

“Então é assim, isto é como contar uma história a duas... Eu conto o início, começo com “Era uma vez uma menina...” e digo o que ela estava a fazer, depois tu ajudas-me... contas-me o que lhe acontece a seguir porque eu não sei... aí podes contar o que quiseres, o que imaginares... no final do que me disseres, eu conto-te o que aconteceu a seguir, é como um ponto final que coloco na tua história.”

Neste dia eu **senti** verdadeiramente o potencial relacional da prova e a importância da criação de laços em tudo o que fazemos, num jogo tão “agora-eu-agora-tu” e é assim que nesta folha eu digo... Ou escrevo...

Ao **Professor Bruno Gonçalves** pela sua ajuda e sabedoria, orientações e palavras, linhas motivadoras que me fizeram querer lutar e nunca desistir em momentos mais desmotivantes deste “contar de história”. Um muito obrigada.

À **Professora Teresa Fagulha** pelo seu modo acolhedor de ser desde o início e pelo seu conhecimento numa área que ganho um gosto cada vez maior. Pela sua paciência e por tudo o que me transmitiu; que continue sempre a estimular-se pelo saber cada vez mais sobre uma prova que criou e a estimular outros mais a conhecer este trabalho.

Agradeço também às **crianças** que participaram comigo neste trabalho, os mais pequeninos até aos maiores, todos eles e que de bom gosto estiveram comigo a contar histórias. Agradeço às **Escolas** e em especial à **Profª Isabel Cabral** que mesmo, mesmo no final apareceu com uma preciosa ajuda.

Aos meus colegas da Faculdade, à **Mónica** por se ter sentado comigo naquele Anfiteatro desde o primeiro dia e estar até hoje comigo a partilhar sorrisos, alegrias, momentos... Ao **David** pelas risadas, conhecimentos e apoio que me dá. À **Rita**, à **Inês**, à **Marta**, à **Carina**, pessoas das quais fazem parte da história que vou narrando. Um obrigada por me terem ajudado a conseguir que chegasse até aqui.

À minha querida **Inês** pelo desafio de estar sempre a meu lado (quando eu deixo), porque sei que nem sempre sou fácil. À surpresa de um grande amigo, o **Bruno** cuja presença e relação me é essencial, e da qual não sei explicar...

Ao meu **Pai** pelo seu exemplo de união familiar e pela sua força enquanto pessoa. À minha **Mãe** pelos seus mimos que tão difíceis de cá são de chegar. Aos meus pais, eles enquanto figuras parentais que me acolhem, me amam e me protegem, um obrigada, este trabalho também é para vocês. E como família, também base de segurança, ao meu irmão **Nuno** que mais não faz que me fazer rir e a minha querida **Beatriz** que será sempre a minha pequena e que queria tanto que eu estivesse com ela. Aos **Avós** que tanto se preocupam! À minha mana emprestada, **Verónica**, pelos seus retoques finais. E como não haveria deixar de ser, à **Paula** pela palavra sempre amiga e de família.

À **Drª Teresa Nunes** por ver uma flor onde só interiormente sentia escuro. Afinal parece que sempre existia?! E começou um “Era uma vez...”

À **Drª Ana Teresa B.** pelo percurso, altos e baixos, por tudo (...) “*Persiste perante a adversidade e Festeja a Felicidade*”. Obrigada.

Era uma vez, uma Amendoinha...

*Caiu na Terra, doeu, inchou e rebentou...
Curiosa, deitou para fora uma folhinha verde,
para baixo uma raiz pequenina...
E começou a crescer e a doer,
e a crescer e a doer, a doer e a crescer,
para crescer é preciso cortar, e cortar dói...
Quando deu por si, era já uma linda árvore,
sabendo onde estavam as suas raízes
e para onde largava os seus ramos...
sabia que viriam dias de sol e dias de vento
que fazem cair as flores,
mas sabia também que depois vão nascendo outras amendoinhas
e assim se perpetua a história de uma Amendoinha...
É tão bonito ver uma amendoeira dar flores e frutos, seguindo o ciclo da vida!*

Dr^a Teresa Nunes

Resumo

A Prova “Era Uma Vez...” (Fagulha, 1992) é uma prova projetiva de completamento de histórias, destinada a crianças dos 5 aos 11/12 anos e tem como objetivo descrever o modo como as crianças lidam com a ansiedade e o prazer. A versão original tem sete cartões, cinco contemplando situações de ansiedade (perder-se, doença, pesadelo, conflito parental, dificuldades escolares) e dois contemplando situações de prazer (aniversário e convívio com pares). Recentemente (Santos, 2013) foram acrescentados dois cartões (nascimento de irmão e quebra de normas parentais).

O presente estudo teve como objetivo avaliar a forma como o rendimento escolar influencia as respostas à prova “Era Uma Vez...” na versão de nove cartões. A partir de uma amostra de 50 sujeitos, com faixas etárias dos 5 anos e dos 7 aos 10 anos, foram selecionados dois grupos, um com melhor ($n=24$) e outro com pior ($n=26$) rendimento escolar, cujas respostas foram comparadas. O rendimento escolar foi determinado através do cálculo da média das avaliações escolares dos professores de cada criança, tanto para o ensino básico (avaliações a Matemática, Português e Estudo do Meio) como para o ensino pré-escolar (quantificação das áreas “por adquirir” na sua avaliação das suas aprendizagens). A comparação das respostas à Prova “Era Uma Vez...” incidiu sobre os seguintes elementos: as categorias das cenas escolhidas e a sua posição na sequência, relativamente aos nove cartões. Como diversos estudos têm demonstrado a influência da evolução etária nas respostas à prova (Capinha, 2012; Fagulha, 1992, 2003; Santos, 2013), procedeu-se ainda à comparação de subgrupos no mesmo nível de escolaridade. A todos os sujeitos foram aplicados para além da Prova “Era Uma Vez...”, as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven, 1947).

Os resultados revelam diferenças significativas nos Cartões I (Passeio com a Mãe) e o Cartão VI (Briga dos Pais), cartões que estão relacionadas com a ansiedade de separação referente às figuras parentais. As diferenças são significativas na medida em que as crianças com um pior rendimento escolar demonstraram possuir uma maior dificuldade em regular e elaborar a emoção ansiosa nestes cartões comparativamente às crianças com melhor rendimento escolar.

Palavras-Chave: Prova “Era Uma Vez...”; Rendimento Escolar

Abstract

The "Once Upon a Time ..." test (Fagulha, 1992) is a projective test of stories fulfillment, aimed at children from 5 to 11/12 years old, that aims to describe how children deal with anxiety and pleasure. The original version has seven cards, five dealing with anxiety situations (lost, illness, nightmares, parental conflict, learning difficulties) and two dealing with pleasure situations (birthday and socializing with peers). Recently, (Santos, 2013) two new cards were added (brother/sister birth and parental rules breakage).

This study aimed to assess how school performance influences the answers to the "Once Upon a Time ..." test. From a 50 sample subjects, comprising ages 5, and 7 to 10 years old, two groups, one with better ($n = 24$) and another with worse ($n = 26$) school performance were selected and their responses were compared. The comparison delimited the categories of selected scenes and its position in the sequence of the nine cards that currently constitute the test. As several studies have shown age evolution regarding the answers to this test (Capinha, 2012; Fagulha, 1992, 2003; Santos, 2013), a study group comparison at the same school level was made. Besides "Once Upon a Time ..." test, Raven's coloured progressive matrices (Raven, 1947) were applied to all students.

The results reveal significant differences in Cards I (walking with mother) and Card VI (parental conflict) which are cards related to separation anxiety regarding parenteral figures. There are significant differences in children with worst school performance who demonstrated more difficulty in regulating anxiety presented in these cards compared with the children with better school performances.

Keywords: "Once Upon a Time ..." Test; School Performance

Índice

Introdução	3
Capítulo I. Enquadramento Teórico	6
As Provas Projetivas na Avaliação Psicológica em Crianças.....	6
Perspetiva Histórica e Caracterização das Provas Projetivas	6
A Hipótese Projetiva na Abordagem Infantil	9
Classificação das Provas Projetivas usadas na Avaliação Psicológica Infantil	11
A Prova “Era Uma Vez...”	15
Fundamentação Teórica Subjacente	17
Desenvolvimento da Prova até a atualidade	19
Outros Estudos com a Prova “Era Uma Vez...”	22
A Escola, a Criança, o seu Rendimento Escolar e Experiências Emocionais	27
Capítulo II. Objetivos e Hipóteses	31
Objetivos	31
Hipóteses.....	31
Capítulo III. Metodologia.....	32
Amostra.....	32
Instrumentos.....	33
Prova “Era Uma Vez...” (2013)	34
Matrizes Coloridas Progressivas de Raven (1947).....	34
Procedimento.....	35
Procedimento Estatístico.....	35
Capítulo IV. Apresentação dos Resultados.....	37
Comparação entre grupo com “Melhor Rendimento” e “Pior Rendimento” em função da escolha de categorias de cenas (Aflição, Fantasia, Realidade) na sequência (1ª, 2ª, 3ª) em cada cartão.....	37
Capítulo V. Discussão dos Resultados	51
Capítulo VI. Conclusões	55
Referências Bibliográficas	57
Anexos.....	63
Consentimentos Informados e Informação sobre o Estudo	64
Quadros	69

Índice de Quadros

Quadro 1 - Características descritivas da amostra relativamente ao sexo, idade, nível de escolaridade e resultados das Matrizes Coloridas Progressivas de Raven (Percentil)	32
Quadro 2 - Comparação entre o grupo com “Melhor Rendimento” e “Pior Rendimento” escolar relativamente à escolha de categorias, por posição, no Cartão I – PASSEIO COM A MÃE	38
Quadro 3 - Comparação entre o grupo com “Melhor Rendimento” e “Pior Rendimento” escolar relativamente à escolha de categorias, por posição, no Cartão II – DOENÇA	40
Quadro 4 - Comparação entre o grupo com “Melhor Rendimento” e “Pior Rendimento” escolar relativamente à escolha de categorias, por posição, no Cartão III – PASSEIO À PRAIA	41
Quadro 5 - Comparação entre o grupo com “Melhor Rendimento” e “Pior Rendimento” escolar relativamente à escolha de categorias, por posição, no Cartão IV – PESADELO	41
Quadro 6 - Comparação entre o grupo com “Melhor Rendimento” e “Pior Rendimento” escolar relativamente à escolha de categorias, por posição, no Cartão V – DIA DOS ANOS	44
Quadro 7 - Comparação entre o grupo com “Melhor Rendimento” e “Pior Rendimento” escolar relativamente à escolha de categorias, por posição, no Cartão VI – BRIGA DOS PAIS	46
Quadro 8 - Comparação entre o grupo com “Melhor Rendimento” e “Pior Rendimento” escolar relativamente à escolha de categorias, por posição, no Cartão VII – ESCOLA	47
Quadro 9 - Comparação entre o grupo com “Melhor Rendimento” e “Pior Rendimento” escolar relativamente à escolha de categorias, por posição, no Cartão VIII – QUEBRA DA JARRA	49
Quadro 10 - Comparação entre o grupo com “Melhor Rendimento” e “Pior Rendimento” escolar relativamente à escolha de categorias, por posição, no Cartão IX – NASCIMENTO DE UM IRMÃO	50

Introdução

A prova “Era uma vez...” (Fagulha, 1992, 2003) é uma prova projetiva de completamento de histórias, apresentadas em formato de banda desenhada, para crianças dos 5 aos 11 anos. Tem como objetivo descrever a forma como as crianças elaboram as emoções, nomeadamente a ansiedade e o prazer, fundamentais pela sua função adaptativa no desenvolvimento psicológico.

A versão inicial compreende sete Cartões-estímulo, um Cartão-treino, e um Cartão Final, e tem uma versão masculina e uma versão feminina. Uma nova versão (Santos, 2013) engloba dois novos cartões, perfazendo um total de nove Cartões-estímulo. Sete Cartões representam situações ansiogénicas (e.g., perder-se da mãe, ter um pesadelo, testemunhar uma briga entre os pais), e dois Cartões representam situações prazerosas (o dia de aniversário e uma ida à praia), comuns na vida infantil, e o que se pede à criança é que dê continuação às histórias, escolhendo três cenas desenhadas (de nove) e colocando-as em sequência, que verbalize então a história que criou. Cada cena propõe um tipo de solução específica para a continuação da história, o que permite descrever a forma como a criança elabora e integra as emoções despertadas pelas situações apresentadas (Fagulha, 1992, 1996).

Desde o início do estudo da prova que foram sendo recolhidos protocolos de crianças sem problemas identificados, com o objetivo de criar uma base de dados normativos por idade. Os elementos das respostas mais sistematicamente tratados dizem respeito às Cenas (categoria) e sua posição na sequência (1ª, 2ª, 3ª posição). Estes são os aspetos objetivos das respostas (previamente estabelecidos) e imediatos na sua cotação.

Torna-se necessário a recolha de novos protocolos para enriquecer a base de dados normativos da base de dados normativos da versão mais recente da prova. É necessária também, a continuação de estudos com grupos clínicos, ou com determinadas características específicas, para continuar o estudo de validação da prova (agora na versão de nove cartões), e para facilitar a análise e interpretação em uso clínico.

Alguns estudos com a versão de sete cartões (e.g., Fagulha e Duarte-Silva, 1996) compararam as respostas à prova de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, controlando o nível intelectual. Raíssa Santos (2013) comparou as respostas de dois grupos nas mesmas condições – com e sem dificuldades de aprendizagem – encontrando resultados interessantes a diferenciar os grupos em vários cartões.

As dificuldades de aprendizagem escolares são um dos mais frequentes motivos para avaliação psicológica em crianças (Fagulha & Duarte-Silva, 1996). Torna-se necessário detetar os aspetos que se apresentam frequentemente relacionados com insucesso, com a própria disposição da criança para aprender e que influem no seu próprio desempenho ou rendimento escolar. Esta investigação apresenta assim, um estudo transversal que tenta abordar esta temática, procurando compreender de que forma um melhor ou pior rendimento escolar (não associado a comprometimento do nível cognitivo), influencia as respostas aos cartões da Prova "Era Uma Vez...", ou seja até que ponto o desempenho escolar poderá estar associado a fatores de nível emocional.

Este estudo abrange uma análise de protocolos recolhidos no presente ano letivo, a partir de uma amostra de 50 crianças, com faixas etárias dos 5 anos e, dos 7 aos 10 anos, pertencentes a duas escolas públicas e privadas da zona da Grande Lisboa do ensino básico e pré-escolar. Com o objetivo de comparar as respostas dadas à Prova "Era Uma Vez..." na sua mais recente versão de nove cartões (Santos, 2013), foram criados dois grupos – um grupo com um melhor e outro de pior rendimento escolar. A comparação incluiu a categoria da cena escolhida e a sua colocação em sequência.

Espera-se que, face à existência de um nível intelectual que garanta condições para a aprendizagem escolar, as crianças com pior rendimento escolar irão possuir uma maior dificuldade na gestão da ansiedade, o que levará, por conseguinte, a uma maior dificuldade na elaboração das emoções evocadas pelos cartões da Prova "Era Uma Vez..."

Assim sendo, o seguinte trabalho encontra-se organizado em seis capítulos. Um primeiro de enquadramento teórico, onde se faz uma síntese da perspetiva teórica e histórica sobre as provas projetivas, até serem focados aspetos específicos do seu uso na clínica infantil, apresentando-se exemplos de provas projetivas usadas na avaliação com crianças. Posteriormente abordar-se-á a Prova "Era Uma Vez...", fazendo-se uma descrição da mesma, falando-se sobre os pressupostos teóricos subjacentes, desenvolvimentos posteriores que têm sido realizados assim como de outros estudos que usaram a prova. Por último, será abordado o tema da criança no contexto escolar nomeadamente abordando as experiências emocionais envolvidas. Focar-se-á também a dificuldade ao nível conceptual dentro da área do insucesso escolar e das dificuldades de/na aprendizagem e que envolve, em certa medida, o rendimento académico da criança. Num segundo capítulo, será enunciado o objetivo e as hipóteses do estudo. De seguida, apresentar-se-á a metodologia, incluindo a descrição da amostra, dos

instrumentos utilizados assim como dos procedimentos e do procedimento estatístico utilizado. No quarto capítulo serão apresentados os resultados obtidos relativamente à Categoria da cena e à sua posição na sequência comparativamente aos dois grupos, em cada cartão. Por último, far-se-á uma discussão e síntese dos resultados e, em forma de conclusão, abordar-se-ão questões que o presente estudo não pode responder e que poderão servir para estudos posteriores, assim como as suas limitações.

Capítulo I. Enquadramento Teórico

I.1 As Provas Projetivas na Avaliação Psicológica em Crianças

I.1.1 Perspetiva Histórica e Caracterização das Provas Projetivas

As provas projetivas apareceram gradualmente entre 1940 e 1950 como uma nova possibilidade na avaliação diferencial da personalidade (Chandler, 1990; Freeman, 1962; Pichot, 1965). De um ponto de vista histórico, o primeiro pioneiro do que seriam posteriormente as técnicas projetivas foi Jung com o teste de associação de palavras em 1904, visando aceder às dimensões mais profundas da personalidade e, se possível, distinguir diferentes perturbações com base na psicologia de Gestalt (Psicologia da Forma), e em postulados psicanalíticos, que iam sendo progressivamente associados a determinadas técnicas projetivas (Anzieu, 1979).

Nas explorações iniciais para a compreensão das diferenças da personalidade foi o estudo e conhecimento das funções e formas percetivas e das suas leis, da análise de figuras ambíguas e de ilusões ótico-geométricas que inicialmente detiveram um lugar proeminente nas discussões e teorias subjacentes à organização da personalidade (Anastasi, 1967). A partir da psicologia da forma nasceu uma nova psicologia, a psicologia projetiva, de onde surgiram as primeiras técnicas projetivas que, diferentemente das outras técnicas de avaliação da personalidade até então criadas (i.e, escalas de julgamento, questionários) (Freeman, 1962), utilizavam a ambiguidade como meio de abordagem às condições internas do sujeito (Anzieu, 1979). Estas técnicas distinguem-se assim, das restantes, pela característica ambígua («não estruturante») do material (geralmente apresentado ao sujeito sob a forma de gravuras vagas, manchas de tintas ou frases incompletas), pela liberdade de tempo e de expressão de resposta e da instrução que subordina o sujeito à sua própria vontade (Anzieu, 1979), oferecendo uma área de criatividade e liberdade pessoal. As técnicas projetivas propõem a mediação entre a possibilidade do sujeito deixar-se levar pelo processo associativo, estando delimitado por um material específico e por uma instrução, ao mesmo tempo que sugerem que se situe na articulação entre a perceção (i.e., em modelos de conhecimento do mundo) e a projeção (i.e., na atribuição de um sentido aos estímulos que constituem esse mundo) (Houzel, Emmanuelli, & Moggio, 2004). É nesta interação entre a perceção/projeção que haverá uma maior possibilidade de serem impostas ao teste dimensões da personalidade pessoais e íntimas (Anzieu, 1979; Freeman, 1962). Estas características colocam os métodos projetivos e os seus

princípios teóricos dentro das tendências referentes à psicologia Gestalt e à influência da Psicanálise (Anzieu, 1979).

A elaboração da prova psicológica de Jung em 1904, onde se interpretaram as associações do sujeito como reveladoras das suas tendências e dos seus conflitos internos, levou mais tarde, Hermann Rorschach em 1921, a utilizar manchas de tinta (formas não estruturadas, até à altura estudadas em prol da imaginação e das suas leis gerais), na constituição de um teste de personalidade em que a interpretação das manchas ou seja, a estruturação da sua percepção, traduzisse a organização individual da personalidade (Freeman, 1962). Posteriormente e face ao maior reconhecimento do valor simbólico dos desenhos e dos relatos livres na substituição da expressão verbal em consulta com crianças (Anzieu, 1979), Murray e Morgan criaram em 1935 o Teste de Aperceção Temática, TAT, para o estudo da personalidade onde subjaz a ideia de que nas histórias verbalizadas pelo sujeito estão expressas as suas próprias necessidades, valores, atitudes e sentimentos em relação ao mundo, situações e a pessoas. Ao mesmo tempo, aumentava o interesse do uso dos métodos psicoterapêuticos usados na clínica infantil com base na atividade simbólica dos desenhos e do jogo infantil como meio de avaliação do desenvolvimento da personalidade da criança (Anzieu, 1979; Chandler, 1990; Frank, 1965).

Após o aparecimento destas três grandes provas, Lawrence Frank em 1939, introduziu o termo “métodos projetivos”, esclarecendo e definindo este novo conceito, referindo que com estes métodos *“consegue-se aceder à personalidade ou ao mundo interno de cada um, induzindo o sujeito a revelar o seu modo de organizar as suas experiências e estruturar o seu mundo interno, ao proporcionar-lhe um material pouco estruturado e sem influências culturais de modo a que projete nesse mesmo material os seus significados, padrões, as suas emoções (...) esta expressão será expressão da sua própria personalidade”* (Frank, 1965, p. 13). O essencial de uma técnica projetiva é que deixe evocar do sujeito, de diferentes formas, a expressão do seu mundo pessoal e dos seus processos de personalidade (Pichot, 1965).

Deste modo, e em associação aos postulados psicanalíticos, remetendo esforços para revelar e analisar as dimensões mais profundas e inconscientes da personalidade, um princípio de base dos métodos projetivos é a *hipótese projetiva* (Rapaport, 1942), isto é, a tendência que os indivíduos têm de ver e interpretar o que os rodeia em termos da sua própria experiência. Esta qualidade humana influencia toda a sua percepção em maior ou menor grau e assim sendo, todas as produções comportamentais, quer corporais (movimentos voluntários,

habituais, e expressivos), quer internas (percepções, fantasias e pensamentos), são reveladoras ou refletem certos aspetos da personalidade do indivíduo (Chandler, 1990; Rapaport, 1942). Com base no conceito de *projeção* pode-se então entender como funcionam as técnicas projetivas. Este conceito foi inicialmente mencionado por Freud em 1896 no estudo da paranoia, termo que primeiramente envolveu uma conotação patogénica. No mecanismo subjacente à paranoia, encontrava-se uma defesa contra a angústia, que consistia numa atribuição de tendências, desejos e sentimentos intoleráveis ao próprio nos outros ou no mundo externo. Este constituía um mecanismo protetor do sujeito, não permitindo ter total consciência dos desejos, emoções e representações insuportáveis ao próprio Ego (Laplanche & Pontalis, 1976; Pichot, 1965). Abordando o tema em diferentes momentos da sua obra, é no entanto nos anos de 1911/1919 que Freud amplia o conceito de projeção, referindo que não está apenas inerente à paranoia como um mecanismo de defesa perante um conflito, mas também está presente noutras condições psicológicas, como mecanismo primitivo e normal do indivíduo, que o leva a atribuir à realidade externa os seus próprios sentimentos e impulsos, de uma maneira consciente (Borges, Werlang, Fensterseifer, & Pormann, 2012; Freud 1913/1978; Rabin, 1981). Posto isto e posteriormente, alguns autores debateram-se face ao conceito de prova projetiva para que fosse o mais preciso possível face aos processos envolvidos (e.g., Abt & Bellak, 1950; Cattell cit. por Rabin, 1966) o autor Albert Rabin (1966, 1981) refere que o termo mais adequado seria “externalização”, já que a dualidade funcional da projeção – a tendência psicológica de atribuir características internas à realidade externa e como mecanismo de defesa – poderá erroneamente não ser tida em conta, criando alguns problemas de interpretação do material projetivo.

Por outro lado, e relativamente à situação projetiva, existindo neste contexto uma articulação entre a percepção e a projeção, como já anteriormente referido, Françoise Brelet (1986) põe em destaque a relação entre o externo e o interno e a importância da influência do interno sobre a percepção do externo. Nesta base e com o apelo existente nas provas projetivas para imaginar a partir do ver, num jogo entre a percepção e a projeção, entre a adaptação à realidade e a capacidade de expressar os fantasmas ou o mundo interno de cada um, torna-se necessário uma diferenciação do Ego e não-Ego, de um espaço psíquico também diferenciado e uma capacidade para a mentalização (Houzel et al., 2004). Neste jogo, as técnicas projetivas propõem ao sujeito uma espécie de “deixar-se ir”, geralmente provocando, em termos do aparelho psíquico, uma regressão psíquica, onde há retorno do processo secundário ao processo primário (i.e., uma passagem do funcionamento com base na identidade de

pensamento e no princípio da realidade, para um funcionamento com base na identidade de percepção e no princípio do prazer) (Anzieu, 1979; Laplanche & Pontalis, 1976). Como alguns autores denominaram no campo das técnicas projetivas (Bellak, 1947; Schafer, 1956 cit. por Shentoub, 1999), trata-se de uma regressão controlada em serviço do Ego. Este “deixar-se ir” e o modo como o Ego se posiciona face às emergências pulsionais e ao controle, fornece informação sobre a qualidade dos processos de pensamento em termos de adaptação à realidade e da capacidade de fantasmear, sobre a organização do Ego e a sua força (Houzel et al., 2004; Shentoub, 1999).

I.1.2 A Hipótese Projetiva na Abordagem Infantil

Apesar das dificuldades interpretativas inerentes ao próprio fenómeno de projeção que constitui a base da explicação das técnicas projetivas, Chandler (1990) refere que estes métodos continuam a ser os métodos de avaliação mais usados, principalmente com a população infantil, devido tanto às características de desenvolvimento em que estas se encontram, quanto à própria natureza destes métodos.

Um dos fatores a ter em conta quando se fala em avaliação de crianças são as próprias características do estágio de desenvolvimento em que se encontram, ainda para mais quando se utilizam técnicas projetivas cujo objetivo é aceder à sua vida interna e às suas percepções e interpretações da realidade, onde são revelados os seus sentimentos, atitudes e pensamentos sobre o mundo à sua volta. Chandler (1990) menciona que à medida que a visão do mundo se vai construindo em consonância com a realidade do adulto, os processos de pensamento da criança vão também sofrendo alterações. Este mesmo autor, fazendo referência a alguns aspetos da teoria de desenvolvimento mental de Piaget, faz alusão aos processos de “externalização”, habituais no desenvolvimento da criança, pois a mesma ao começar a adaptar-se pouco a pouco às novas realidades externas, incorpora-as no seu eu e também nas suas atividades (Piaget, 1973/1990). No jogo, a linguagem e o pensamento da criança são exteriorizados, ou seja objetivados por ela enquanto que, num adulto a experiência relativamente ao seu pensamento ou linguagem interior é de um sentimento de interioridade e subjetividade. (Piaget, 1926/1961). Esta faceta do pensamento infantil, onde a criança atribui ao mundo externo, produtos da sua própria atividade mental, combinado com o “egocentrismo”, outra particularidade que distingue as crianças por se centrarem no seu próprio ponto de vista, produto da sua experiência pessoal, não compreendendo a perspectiva de um outro self distinto, faz com que sejam indivíduos ideais no uso de técnicas projetivas

(Chandler, 1990). Como Kessler (cit. por Chandler, 1990, p. 54) ainda refere ao fazer a analogia entre o egocentrismo infantil e a projeção de um paciente paranoide, “[a criança] *interpreta o mundo à sua volta, ou para magoá-la ou para ajudá-la, e personaliza os acontecimentos em termos dos seus próprios desejos e receios* [projetados]”, ou seja está limitada à sua própria visão [e projeção interna] para ver e compreender o mundo à sua volta.

Outro fator importante do desenvolvimento infantil que se conjuga positivamente com o uso das técnicas projetivas é o próprio processo de aquisição da linguagem que se encontra em evolução na infância, levando as crianças a possuírem menores recursos orais e verbais para expressarem os seus sentimentos diretamente em palavras, recorrendo muitas vezes a modos comunicacionais mais primitivos, como a expressão motora. Assim, as técnicas projetivas na avaliação e entrevista infantil são um instrumento que podem facilitar a comunicação entre o profissional e a criança, apresentando um contexto lúdico – contar histórias, desenhar, entre outros – que possibilita uma via comunicacional mais fácil e atrativa para a sua própria expressão. Estas técnicas apresentam-se como um conjunto de estímulos (visuais, visuo-motores), que não estando dependentes de um alto desenvolvimento da linguagem e de um conhecimento conceptual elevado, facilitam igualmente a comunicação da criança (Borges et al., 2012; Chandler, 1990).

Outro aspeto, não menos importante e senão menos associado à aquisição da linguagem e do desenvolvimento do pensamento da criança, é a transição de um pensamento pré-lógico (onde opera uma maneira de compreender a causalidade das coisas e do mundo a partir do pensamento mágico e simbólico) ao pensamento lógico ou científico (onde se adquire uma visão mais realista sobre o exterior) (Chandler, 1990; Piaget, 1973/1990). Em Freud (1920/1978), esta mudança do pensamento mágico para o mais realístico pode ser explicado com a passagem adaptativa do aparelho psíquico, do processo primário (sob regulação do princípio do prazer, onde operam as representações das coisas, das palavras, o fantasiar, sem acesso às condições do mundo externo) para o processo secundário (sob regulação do princípio da realidade onde opera a perceção, o pensar em representações de palavras, a memória, entre outros). No pensamento das crianças é dominante o processo primário o que leva Chandler (1990) a apontar como mais uma característica relevante no uso de técnicas projetivas com esta faixa etária.

No entanto, outro aspeto deve ser tido em conta na avaliação psicológica infantil, ainda para mais na avaliação de uma personalidade que se encontra em construção como a de

uma criança, diferentemente do que acontece no adulto. Em torno desta noção, Rabin (1966) refere que deve existir alguma precaução na avaliação, diagnóstico e predição de questões sobre a personalidade infantil obtidas com métodos projetivos. Segundo os autores, o processo projetivo na infância está ainda aquém de ser compreendido de uma forma conclusiva, isto devido ao próprio período de desenvolvimento em que a criança se encontra e inevitavelmente, ao nível de construção e integração do Ego (Borges et al., 2012). Diferentemente dos adultos, as crianças não possuem um Ego suficientemente diferenciado da realidade interna e externa e uma estrutura de personalidade suficientemente estável. A criança é um sujeito que se está construindo momento após momento, constituindo-se, progressivamente como sujeito. Diferentemente dos adultos, em que nas técnicas projetivas se supõe uma regressão controlada em serviço do Ego, nas crianças existem aspetos como o começo do controlo dos processos primários e de mecanismos de defesa ainda muito primitivos, que fazem com que esta regressão não seja propriamente em função do eu e das suas necessidades mas sim, ainda relativos à própria imaturidade infantil (Rabin, 1966). Contudo, apesar destas noções que devem ser tidas em conta num processo de avaliação da criança, objetiva-se que com os estímulos das técnicas projetivas serão revelados o funcionamento típico, bem como os conflitos, dificuldades e recursos de uma determinada criança numa determinada etapa do seu desenvolvimento (Borges et al., 2012; Rabin, 1966).

São diversas as provas projetivas existentes assim como os estímulos ou materiais que fornecem, os fundamentos teóricos de base, ou até mesmo o seu propósito de administração, ou objetivos numa avaliação geral da personalidade ou de uma variável específica da personalidade, o que torna uma escolha bastante diversificada para o psicólogo face ao contexto, motivo e principalmente a criança à qual se irá aplicar a prova.

I.1.3 Classificação das Provas Projetivas usadas na Avaliação Psicológica Infantil

A crescente e inicial diversidade de provas projetivas, de materiais, modos de respostas e métodos de interpretações distintos, juntamente com a introdução do conceito de métodos projetivos por Frank (1965), levou à proposta de classificações para agrupar as diferentes técnicas tendo por base critérios comuns às mesmas. Frank (1965) estabeleceu logo desde o início um critério que se baseava no tipo de resposta provocado pelo método projetivo, formando cinco categorias – *técnicas constitutivas, construtivas, interpretativas, catárticas e refrativas* (Frank, 1965; Rabin, 1966). Outro autor, Lindzey (1959) fez referência a diferentes tipos de critérios, um deles – *Tipo de resposta que a técnica elícita no sujeito* -

foi considerado pelo próprio como sendo o mais significativo e com mais utilidade na classificação das técnicas projetivas. Este critério, formado por cinco tipos de resposta (*associação; construção; completamento; ordenação/escolha; expressão*), foi adotado também por Rabin (1966), na classificação de diferentes técnicas projetivas largamente utilizadas com crianças, sendo de seguida apresentadas.

Nas *técnicas associativas* é exigido ao sujeito que responda aos estímulos apresentados com a primeira palavra, imagem ou ideia que lhe ocorra, de modo a evitar a racionalização e a reflexão, mas antes a primeira associação no momento da percepção (Lindzey, 1959). Um exemplo desta técnica amplamente usada com crianças, inclusive em Portugal, é o *Rorschach* (Rorschach, 1967).

Noutro tipo de técnicas, as *técnicas construtivas*, solicita-se ao sujeito que crie ou construa algo, e.g., uma história, a partir de uma imagem fornecida. Neste caso o foco é a produção final e não propriamente o estilo ou o modo de criação como nas técnicas associativas (Lindzey, 1959). Estas técnicas na avaliação psicológica com crianças são variadas, exemplos como:

- a) *Testes de Apercepção Temática* (CAT de L. Bellak e S. S. Bellak para crianças dos 3 aos 10 anos), que constituem um conjunto de 10 gravuras representando animais/figuras humanas em diversas situações. Tais situações conseguem explorar uma vasta quantidade de problemáticas desde a esfera oral, à rivalidade fraterna, à agressividade e às atitudes face às figuras parentais o que permite avaliar diversos aspetos da personalidade (e.g., impulsos, emoções, sentimentos, conflitos) (Silva, 1982);
- b) *Teste Aperceptivo de Roberts para Crianças* (ROBERTS-2 de G. Roberts e C. Gruber) é uma prova que se baseia em 16 gravuras, que representam situações sociais quotidianas e das quais se pede à criança/adolescente que conte uma história (com princípio, meio e fim) e que inclua os pensamentos e os sentimentos das personagens. Esta prova explora fundamentalmente a tendência da criança experienciar problemas sociais e emocionais assim como a sua maturidade social (Anzieu, 1979; Flanagan, 2007);
- c) *Teste Pata Negra* (PATA NEGRA) é uma prova projetiva construída por L. Corman que se destina à avaliação de crianças dos 4 aos 15 anos. Possui 19 figuras com aventuras de uma família de porcos em que é pedido à criança que elabore uma

história e identifique as suas preferências e identificações. Explora, fundamentalmente, a estrutura dinâmica da personalidade, incidindo principalmente sobre aspetos das primeiras etapas do desenvolvimento da criança (Anzieu, 1979; Corman, 1969);

- d) *Fábulas de Düss* (DÜSS, divulgada por L. Düss em 1940) é uma prova para crianças com idade superior a 3 anos e permite diagnosticar os complexos inconscientes e os conflitos que estão subjacentes ao comportamento. Baseia-se em histórias ou fábulas, de conteúdo simbólico, cuja situação representa uma fase do desenvolvimento afetivo, em que se espera que a criança se identifique com o “herói” expressando, através dele e as suas reações às situações apresentadas e os seus próprios conflitos (Anzieu, 1979; Cunha, 2000).

As *técnicas de completamento* são situações projetivas de algum modo incompletas exigindo que a criança as complete da maneira que pretender. Estas técnicas diferem das associativas na medida que tanto o estímulo quanto as respostas são mais complexas, logo a resposta pretendida será muito menos imediata (Lindzey, 1959). Um exemplo usado com a população portuguesa infantil é o *Teste dos Contos de Fadas* de C. Coulacoglou, é uma prova projetiva para crianças dos 7 aos 12 anos, constituída por sete séries de desenhos com personagens dos contos infantis (o Capuchinho Vermelho, o Lobo, o Anão, a Bruxa, o Gigante), cada uma delas com três versões do mesmo desenho, perfazendo um total de 21 desenhos, para um conhecimento do desenvolvimento da dinâmica da personalidade infantil, explorando sentimentos e atitudes ao nível do relacionamento interpessoal e do funcionamento familiar da criança. À criança é pedido que responda a algumas questões onde poderão ser exploradas algumas variáveis como a autoestima, a ansiedade, a depressão, a agressividade e a necessidade de afeto (Coulacoglou, 2011; Cunha, 2000).

Nas *técnicas de seleção/ordenamento* é pedido ao sujeito que escolha uma opção, dentro de determinadas alternativas ou itens, que se ajustem a um critério pré-definido (Lindzey, 1959). Um exemplo deste tipo de provas é o *Teste de Szondi*, onde se propõe à criança que escolha, em cada série de oito fotografias (perfazendo o total de seis séries), as duas fotografias mais simpáticas e as duas mais antipáticas; a interpretação deste teste, segundo o sistema psicodinâmico elaborado pelo autor, torna-se complexa e tem como propósito chegar ao “perfil” pulsional da criança (Anzieu, 1979; Deri, 1991).

Por último, as *técnicas expressivas* são centradas no modo como a criança aborda uma tarefa e o modo como se expressa e elabora as suas experiências internas (Lindzey, 1959). O desenho e o brincar, são técnicas cujo limite entre a avaliação psicológica e a prática terapêutica é muito ténue. Em Portugal, relativamente à atividade simbólica do desenho, pode-se fazer referência a várias técnicas como por exemplo:

- a) *Técnica Projetiva de Desenho: Casa-Árvore-Pessoa* é uma técnica projetiva construída por J. N. Buck, para idades superiores a 8 anos, de forma a poder obter informação de como as crianças experimentam o eu, a relação com o outro e com o ambiente familiar. Informam sobre a maturidade, a vulnerabilidade e a integridade da personalidade dos sujeitos e a interação dessa personalidade com o ambiente (Buck, 1948; Cunha, 2000);
- b) *Teste do Desenho da Árvore (ÁRVORE)* é uma prova baseada nos princípios e no método de R. Stora, para aplicação a crianças com idades superiores a 6 anos. É uma técnica que permite entender os sentimentos e sensações da criança, inconscientes, tanto agradáveis como desagradáveis, e a sua reação face a estes, como de aceitação, recusa ou repulsa. Existe para além do método de aplicação e interpretação de Stora, o de K. Koch (Anzieu, 1979; Koch, 1978; Stora, 1963);
- c) *Desenho da Figura Humana* de K. Machover, é um teste projetivo para perceção da representação da imagem corporal da criança e da sua autorrepresentação (Abraham, 1963; Anzieu, 1979);
- d) *Teste do Desenho da Família* de L. Corman (1967), igualmente difundido como meio de diagnóstico clínico junto da criança para entendimento das relações familiares.

Relativamente à atividade simbólica do jogo, podem ser referidos as seguintes técnicas projetivas:

- a) *Make a Picture Story* de E. Shneidman, que abrangendo a produção dramática, apresenta-se um teatro em miniatura ao sujeito, com personagens e cenários, dos quais o sujeito escolhe quais o que quer colocar em cena inventando uma história a partir de uma encenação (Anzieu, 1979; Bessing, 1963);
- b) *Sceno-Test* de von Staabs é um método de origem psicoterapêutica e consiste na construção de situações da vida diária da criança, possuindo materiais como árvores, paredes, animais, bonecos que possam representar o ambiente infantil, tanto familiar como mais alargado. É solicitado à criança que invente uma cena, podendo atribuir

aos poucos o desenvolvimento que desejar, existindo a possibilidade do examinador intervir (Anzieu, 1979; Cunha, 2000).

É neste contexto de diversidade de provas projetivas que uma nova é criada em Portugal, a Prova “Era Uma Vez...”. Trata-se de uma prova com semelhanças a diversas outras porque pretende abranger uma multiplicidade de critérios, o que faz com que não seja apenas pertencente a uma só categoria, mas que abranja tanto componentes de construção como de seleção, de completamento e de expressividade ao nível da tarefa. É nesta prova então que este estudo se baseia pelo que esta vai ser mais detalhadamente exposta de seguida.

I.2 A Prova “Era Uma Vez...”

A Prova “Era Uma Vez...” é uma prova projetiva de completamento de histórias, em formato de banda desenhada, para crianças entre os 5 e os 11/12 anos, criada e desenvolvida por Teresa Fagulha nos inícios da década de 80 (1985/1992). Esta técnica ou situação projetiva pretende avaliar o funcionamento emocional das crianças, descrevendo o modo como lidam com as emoções, nomeadamente a ansiedade e o prazer, cuja elaboração e integração são consideradas fundamentais para o desenvolvimento da personalidade e na estruturação dos processos mentais da criança, (Fagulha, 1992, 2003, 2004). Estes dois estados afetivos possuem uma função adaptativa no desenvolvimento psicológico de qualquer criança, sendo fundamental existir um meio de captação e observação do modo como a criança lida com estas emoções e organiza o seu eu (Fagulha, 1992; Freud, 1926/1978; Klein, 1932/1969).

Esta prova é atualmente constituída por nove cartões-estímulos (Santos, 2013) em forma de banda desenhada onde se apresentam histórias incompletas de acontecimentos relativamente comuns na vida de qualquer criança e que tanto podem evocar emoções de ansiedade ou como de prazer. Assim, entre estes nove cartões, dois são referentes a situações prazerosas ou agradáveis - *Cartão III; V* - e sete remetem para acontecimentos de natureza ansiogénica distinta – *Cartão I; II; IV; VI; VII; VIII; IX*.

Os nove cartões-estímulos são assim os seguintes: *Cartão I* (“Passeio com a mãe” – um cartão onde a criança está na rua a passear com a mãe, distrai-se a cheirar uma flor e perde-se desta, o que pretende remeter para a temática da ansiedade de separação face à figura materna); *Cartão II* (“Doença” – representa a criança a queixar-se à mãe que está doente, e que esta após colocar-lhe a mão na testa chama o médico, o que poderá evocar

ansiedades ligadas à integridade física, necessidade de cuidados e em ligação com o medo da morte); *Cartão III* (“Ida à Praia” – um cartão em que a personagem vai à praia com os pais e vê outros meninos a brincar, uma situação que poderá despertar expectativas de relação e convívio com os pares mas também poderá despertar alguma ansiedade face à aproximação e aceitação pelos mesmos); *Cartão IV* (“Pesadelos” – é um cartão onde a criança vai deitar-se, adormece tranquilamente e acorda com um sonho mau, situação que poderá remeter para ansiedades relacionadas com terrores noturnos e pesadelos ou o medo do escuro); *Cartão V* (“Dia de Aniversário” – o dia de anos da personagem onde os pais e os amigos dão-lhe os parabéns e há um grande bolo de aniversário, contexto que pode remeter para a expectativa de receber atenção especial e de convívio com os pares ou pelo contrário, de alguma tensão ou frustração, e.g., quando a festa acaba); *Cartão VI* (“Briga dos Pais” – um cartão em que os pais estão à mesa e a criança assiste a uma zanga entre os mesmos, o que poderá evocar ansiedade relativa ao conflito entre o medo e o desejo de separar dos pais); *Cartão VII* (“Escola” – representa a criança na sala de aula e que face a uma pergunta da professora, é a única que não sabe responder à questão, o que permite conhecer como a criança lida com uma eventual situação de dificuldade na aprendizagem escolar); *Cartão VIII* (“Quebra da Jarra” – uma situação em os pais indicam uma norma à criança, à qual ela não obedece, que remete para um contexto de interiorização de regras/normas parentais) e por último, o *Cartão IX* (“Nascimento de um irmão” – uma situação em que a criança se confronta com o nascimento dum bebé, remetendo para uma situação de rivalidade fraterna) (Fagulha, 1992; Santos, 2013).

Para cada cartão existem nove cenas (em formato semelhante aos do cartão-estímulo), que representam diferentes possibilidades de elaboração da experiência emocional evocada no cartão, o que permite à criança dar continuidade à história apresentada. É-lhe pedido que escolha três dessas nove cenas para completar a história e que as disponha em sequência. Após esta seleção e organização, pede-se que conte a história que acabou de construir (Fagulha, 1992; Pires, 2001; Santos, 2013).

Estas nove cenas disponíveis para escolha, agrupam-se em três categorias consoante o tipo de solução ou de estratégia que propõem para lidar com a situação: três cenas representam formas de resolução ou de aceitação da situação realisticamente adequadas (*Cenas de Realidade*); outras três cenas representam situações agradáveis, em contrapartida ao apresentado no cartão (*Cenas de Fantasia*, subdivididas em *Cenas de Fantasia Viável* e

Cenas de Fantasia Mágica) e as restantes três representam situações em que o aspeto ansiogénico surge acentuado (*Cenas de Aflição*, subdivididas em *Cenas de Muita Aflição* e *Cenas de Aflição*) (Fagulha, 2004; Santos, 2013). Importa referir que as cenas que constituem cada categoria não são equivalentes, daí a existência de subdivisões, aumentando assim a variedade de conteúdo simbólico nas respostas. Um outro aspeto a considerar, é que na escolha para continuar a história, a criança está a projetar-se no “aqui e no agora” da elaboração de cada estímulo apresentado, o que juntamente com a sequência que organiza permite a descrição do movimento interno de integração e elaboração dos fenómenos emocionais em causa. A criança ora aceita a emoção desencadeada pelo cartão, ora procura uma solução de fantasia para lidar com essa emoção, ou não a consegue elaborar e exprime a aflição decorrente dessa dificuldade (Fagulha, 1992).

I.2.1 Fundamentação Teórica Subjacente

Esta prova foi criada com objetivos amplos de resposta à necessidade de captar e descrever a elaboração emocional de crianças num contexto que refletisse a espontaneidade da atividade lúdica e, ao mesmo tempo, que espelhasse uma situação com possibilidade de avaliação padronizada na sua forma de aplicação, interpretação e de fácil utilização (Fagulha, 1992). A sua construção baseou-se em conceptualizações de autores de referência para a compreensão do funcionamento psicodinâmico da criança como Freud, Melanie Klein e Winnicott e os seus conceitos de “espaço transacional” e de atividade lúdica como atividade de integração e elaboração das experiências emocionais, especialmente das emoções de ansiedade e prazer.

A função expressiva do brincar e toda a sua conceção inovadora é referida por D. Winnicott (1971/1979), que afirma que é através do brincar que a criança pode “fazer coisas”, não apenas pensar ou desejá-las, transformando esta atividade numa forma de comunicação consigo mesma e com os outros, de modo a facilitar o seu crescimento. A atividade lúdica poderá proporcionar à criança “*a possibilidade de um espaço transicional, uma realidade distinta da realidade interna e externa mas que interliga as duas, tal como o símbolo*” (Leal, 1985, p. 65). É uma atividade que se processa num espaço intermediário entre o real e a fantasia e, que possibilitando o aparecimento de objetos e fenómenos transacionais, permite à criança experimentar a sua onipotência, descobrir o exterior, criar e vincular o criado como real (Winnicott (1971/1979). Assim graças a este brincar, a criança vai construindo, interiorizando, elaborando e apropriando-se de categorias básicas e essências ao

desenvolvimento do seu aparelho psíquico, capaz de possuir pensamentos e ser criativo, de criar o real. (Winnicott, 1971/1979).

O fenómeno do brincar aparece assim, desde o início da vida de uma criança, como uma resposta a um impulso vital e repetitivo (e.g., brincar com olhares, sorrisos, entre outros), não visando satisfazer carências, nem descobrir qualquer novidade (Leal, 2001) Constitui-se como *“movimentações (moções, «emoções») que (...) revelam padrões inatos da criança na sua relação com o mundo (coisas e pessoas) manifestando as suas expectativas de resposta, de que podem emergir sequências de iniciativas e ressonâncias que modulam a comunicação”* (Brazelton et al., 1974 cit. por Leal, 2001, p. 7). Trata-se assim, de uma troca mútua entre a criança e o meio que faculta uma espécie de equilíbrio ou matriz estruturante de intercâmbios emocionais (Leal, 2001).

No seguimento desta linha de pensamento, Leal (1985) propõe uma definição inovadora de emoção, referindo-a como uma *co-acção expressiva*, um movimento no sentido de estabelecer uma relação com o outro. Envolve então, toda uma experiência mental dinâmica de um relacionamento, pelo qual o indivíduo comunica expressivamente para o ambiente e vice-versa. Sentir não é então uma sensação mas antes uma relação com um significado (Leal, 1985). Na mesma ótica, Golse (2007) afirma que os afetos (a representação do objeto) e as emoções (a relação significativa com este) co-constroem-se no seio da díade e é na partilha de afetos que se irá permitir ao bebé instaurar a sua vida afetiva e emocional pessoal. Nesta relação de intercâmbio, a criança vai então reconhecendo-se como um self distinto e em relação com os outros, desenvolvendo a consciência da sua identidade e construindo o significado do mundo que a rodeia (Fagulha, 1992). Ao mesmo tempo e de acordo com o seu desenvolvimento, decorre a capacidade de gradualmente regular os seus impulsos e as suas emoções, de avaliar as experiências emocionais dos outros, gerando-se uma articulação cada vez mais interativa entre os processos emocionais e cognitivos, sendo que a emoção acompanha e desencadeia o processo de aprendizagem global e posteriormente resultam processos emocionais e cognitivos novos, num ciclo dinâmico e interativo constante (Lewis, Sullivan & Michalson, 1984).

Sendo assim, na atividade lúdica e na tentativa da criança tentar encontrar um entendimento sobre o mundo, de explorá-lo e ainda, de responder ao impulso de seguir um diálogo entre o “mim” e as coisas, ela irá elaborar e integrar as suas experiências emocionais (Leal, 1985), particularmente a ansiedade e o prazer, projetando e elaborando os seus

conflitos e ansiedades, não só superando a realidade que lhe foi dolorosa mas também como ajuda a dominar os seus medos primários e perigos internos (Klein, 1932/1969).

Na conceptualização de G. Klein (cit. por Fagulha, 1992) o prazer é uma emoção com relevo em termos da sua função adaptativa no desenvolvimento psicológico. No seu ponto de vista, o prazer e a ansiedade, ambos opostos e complementares, são dois estados emocionais que representam funções do ego e que o motivam a ações adaptativas diversas. O autor considera a necessidade de encarar a experiência do prazer numa forma complementar à abordagem da ansiedade pois, tal como existem diferentes formas de ansiedade em diferentes fase de desenvolvimento, ocorrem diferentes protótipos de experiências prazerosas em diversas etapas, contribuindo ambos para a construção da identidade pessoal e para a construção das relações interpessoais (cit. por Fagulha, 1992). Tal como Santos (2013) refere, são as experiências prazerosas que muitas vezes compensam as inevitáveis vivências dolorosas, reforçando assim a necessidade fundamental de compreender a capacidade de fantasiar e experienciar os acontecimentos prazerosos de uma criança para entender as suas capacidades adaptativas e possibilidade de ajustamento psicológico.

Do mesmo modo, a ansiedade tem uma função fundamental de sinalização, de predição emocional de perigo, quando a criança é confrontada com circunstâncias ameaçadoras, ou seja este estado emocional possui uma verdadeira função do ego (Fagulha, 1992; Freud, 1920/1978).

Deste modo e de acordo com estes princípios, a estrutura da prova foi organizada com o objetivo de proporcionar condições para a elaboração dessas emoções, possuindo dois objetivos específicos: o da avaliação psicológica, face à componente de entender e descrever as características da elaboração emocional infantil; e, um objetivo terapêutico, fornecendo à criança a vivência dessa elaboração no contexto de relação com o psicólogo num diálogo lúdico, com possibilidades de manipulação e seleção do material, não apenas com apelo a estímulos verbais mas também ao fazer, num espaço de transição entre a realidade e a fantasia (Fagulha, 2003, 2004).

I.2.2 Desenvolvimento da Prova até a atualidade

Numa fase inicial da criação da prova em 1985, existiu um estudo prévio com quatro cartões-estímulo que narravam a história de uma personagem. Neste estudo os quatro cartões foram designados como: (I) PASSEIO COM A MÃE; (II) PESADELO; (III) ESCOLA; (IV)

DIA DE ANOS. Esta versão foi aplicada no ano letivo de 1983/1984, a 79 crianças de Lisboa, na zona escolar de Odivelas, e sendo um estudo experimental, gerou alterações, correções e aperfeiçoamentos ao nível da prova e do processo de aplicação.

Este estudo-piloto deu origem, em 1992, à versão de sete cartões-estímulo, do qual foi editado o material e o respetivo manual, com 2ª e 3ª versões posteriores (Fagulha, 1997b; 2003), onde foram introduzidas as condições de aplicação reformuladas e estandardizadas. Nesta versão, foram acrescentados novos cartões-estímulos assim como as respetivas cenas: (I) PASSEIO COM A MÃE; (II) DOENÇA; (III) PASSEIO À PRAIA; (IV) PESADELO; (V) DIA DOS ANOS; (VI) BRIGA DOS PAIS; (VII) ESCOLA. Criou-se ainda um cartão semelhante aos restantes onde, dada a complexidade da tarefa pedida à criança, mostra-se a exemplificação do procedimento (Cartão E - CARNAVAL); um cartão para ser apresentado no final do relato de cada história, apresentando uma resolução factual da situação exposta (Cartão-EPÍLOGO) e, ainda outro (Cartão Final – RETRATO), apresentado no final da aplicação da prova onde está desenhada a personagem principal. Neste último cartão dá-se oportunidade à criança para falar um pouco sobre a história, sobre qual a que gostou mais, etc. Ainda nesta versão, criou-se a Folha de Registo de Respostas até hoje utilizada, onde o psicólogo aponta as respostas à medida que a prova decorre, e ainda a Grelha de Análise de Respostas com 87 itens também utilizada, atualmente com algumas alterações, onde se registam as cenas que a criança escolhe em cada um dos cartões, assim como a correspondente categoria a que pertencem (Aflição, Fantasia, Realidade), a posição que foi colocada na sequência da história (1ª, 2ª, 3ª), bem como os aspetos formais e de conteúdo das histórias e algumas características de atitudes da criança ao longo da aplicação da prova. Mais tarde, ainda foi criado um programa informático onde se permite o preenchimento automático dos itens referentes à escolha e colocação das cenas em sequência e de alguns itens.

No trabalho realizado por Pires (2001), contemplou-se o estudo de um sistema de codificação das respostas *sequências de cenas* à Prova “Era Uma Vez...”, onde foram criadas quatro modalidades/categorias de resposta relativas a diferentes possibilidades de confronto com a ansiedade e a sua respetiva elaboração. Designando-as globalmente como *Estratégias de Elaboração da Ansiedade*, definiu uma modalidade onde não ocorre reconhecimento da ansiedade – *Negação* – e três modalidades onde este afeto é reconhecido, mas a elaboração é distinta – *Estratégia Adaptativa Operacional* (modalidade que traduz um movimento interno

de reconhecimento da ansiedade e de tentativa de resolução da situação ansiogénica pelo recurso a estratégias de ação); *Estratégia com Equilibração Emocional* (modalidade que traduz um movimento interno de reconhecimento da ansiedade, onde a fantasia é utilizada como recurso para equilibrar, de modo flexível e criativo, a experiência dolorosa); e *Impossibilidade* (uma modalidade, que diferentemente das restantes, traduz um insucesso na elaboração adaptativa da realidade). As duas estratégias mais desadaptativas, de *Impossibilidade* e de *Negação*, revelam dificuldades na elaboração do afeto ansiogénico, embora de formas diferentes, enquanto a utilização das duas estratégias consideradas mais adaptativas, *Estratégias Adaptativa Operacional* e com *Equilibração Emocional*, refletem a existência de recursos pessoais que permitem a gestão adequada de situações ansiogénicas (Pires, 2001). Os resultados do estudo de Pires (2001) revelaram uma diminuição do uso da *Negação* e da *Impossibilidade* com o aumento da idade, ao mesmo tempo que há um crescimento da utilização mais adaptativas. Esta evidência parece relacionar-se com a dificuldade na elaboração emocional das situações críticas nas crianças mais novas, enquanto que as crianças mais velhas adquirem mecanismos mais eficazes de elaboração da ansiedade suscitada pelas situações apresentadas (Pires, 2001).

Estrada (2008) realizou um estudo com 40 crianças entre os 5 e 6 anos, com o objetivo do estudo da fantasia presente nas respostas à Prova “Era uma vez...”, nomeadamente em tentar identificar formas distintas de fantasia (não unicamente fantasias viáveis ou mágicas), sendo que algumas cenas de Muita Aflição/Aflição deviam ser consideradas, no entender da autora, cenas de Fantasia. O estudo baseou-se assim, no uso da fantasia nas respostas à prova em crianças de idade pré-escolar, aproveitando todas as cenas de fantasia e não só as designadas como tal. Com este estudo alargou-se o entendimento sobre a utilização da fantasia em crianças em idade pré-escolar (Estrada, 2008), bem como contribui para novos desenvolvimentos e investigações nas respostas à prova “Era Uma Vez...” em crianças em idade pré-escolar.

Recentemente, Raíssa Santos (2013) apresentou novos desenvolvimentos acrescentando dois novos cartões-estímulos à Prova “Era Uma Vez...”, nomeadamente o *Cartão VIII* (“Quebra da Jarra”) e o *Cartão IX* (“Nascimento de um irmão”), englobando novas temáticas do funcionamento emocional infantil de modo a promover uma compreensão mais alargada do mesmo. Realizou ainda algumas alterações em Cenas existentes nomeadamente nos *Cartões IV* (“Pesadelo”) e *VI* (“Briga dos Pais”), incluindo assim

mudanças ao nível do material, da Grelha de Análise de Respostas e do programa informático. Este estudo englobou uma amostra de 219 crianças, com idades entre os 5 e os 10 anos, estudantes de ensinos públicos e privados, da zona da Grande Lisboa. Esta investigação correspondeu a uma primeira base de dados normativos para os dois novos cartões e ainda para os cartões IV e VI que tiveram alterações nas cenas disponíveis. Com a amostra recolhida foram analisadas respostas em diferentes subgrupos: 1) crianças com e sem dificuldades de aprendizagem; 2) crianças com e sem perturbação emocional; 3) crianças com valores altos e baixos nas dimensões Rivalidade/Hostilidade e Afeto, tendo sido organizados de acordo com a informação dos professores, o Questionário de Comportamentos de Crianças a ser preenchido pelos Professores (Rutter, 1967) e o Inventário de Relações Fraternas e do Questionário de Expectativas e Perceções Parentais das Relações Fraternas dos Filhos, respetivamente.

1.2.3 Outros Estudos com a Prova “Era Uma Vez...”

Inúmeras investigações têm sido realizadas em Portugal com a prova, começando a existir alguma expansão no estrangeiro, como é o caso de um estudo comparativo entre crianças belgas e portuguesas realizado pela Universidade de Liège (Vrebos, 1998), o que demonstra o interesse para a investigação mas também para a prática clínica.

Em Portugal, os estudos têm sido desenvolvidos em seis linhas gerais, de acordo com um critério adotado por Fagulha em 2004:

- (I) *No estabelecimento de normas relativas à “categoria de cenas escolhidas” e a sua colocação em cada uma das três sequências.*

Nos primeiros anos de criação da prova e consequente publicação do material e manual, foram feitos estudos pela autora com o objetivo de estabelecimento de normas. Um primeiro, com uma amostra de 245 crianças entre os 6 e os 8 anos de idade, frequentando o ensino básico, em estabelecimentos públicos e privados na área de Lisboa (Fagulha, 1992, 1994); uma outra amostra de 210 crianças de 5 anos (n=70), 9 anos (n=70) a 10/11 anos (n=70), nos mesmos contextos de ensino, alargando a faixa etária abrangida (cit. por Fagulha, 2003). Ambas as investigações apresentavam a frequência e percentagens das respostas “cenas escolhidas” (categorias) e “posição na sequência”. Nestes estudos observou-se que o padrão de resposta “Categoria de Cenas/Posição na Sequência” diferencia os diversos grupos etários e que, de uma maneira geral, à medida que as crianças crescem, vão manifestando

uma capacidade para lidar com as suas dificuldades ou emoções ansiosas de uma forma mais adaptativa, ativa e positiva. Com uma melhor adaptação às exigências da realidade exterior e consequente maturidade emocional, as crianças mais velhas contam assim, com respostas à prova reveladoras da sua capacidade de reconhecer os aspetos críticos das situações ansiogêneas, escolhendo mais Cenas de Realidade e de Fantasia (e menos de Aflição) para finalizar as histórias, bem como na diminuição das escolhas de Cenas de Fantasia nas primeiras posições das sequências (Fagulha, 2003).

(II) Na comparação de respostas de grupos com características específicas, de modo a avaliar a capacidade discriminativa da prova e de se identificar padrões de resposta em grupos clínicos.

No trabalho apresentado em 1992/1994, Fagulha realizou uma investigação com uma amostra de 135 crianças entre os 6 e os 8 anos agrupando-as em quatro grupos: grupo crianças agressivas; ansiosas; isoladas e um grupo de controlo. Para além de estudar a frequência das respostas “cenas escolhidas” (Aflição, Fantasia, Realidade), verificou a capacidade discriminativa da prova e revelou a importância de se conjugar a história organizada pela sequência das cenas escolhidas, a sua verbalização e a atitude da criança expressa no momento.

Partidário (1996) realizou uma investigação onde comparou as respostas “cenas escolhidas” (Aflição, Fantasia, Realidade) e a sua “posição na sequência” (1ª, 2ª, 3ª) entre um grupo de 6 crianças com 6 anos que sofreram de queimaduras graves aos 15 e 30 meses de idade com um grupo controlo. Concluiu que neste grupo clínico, existia uma escolha sistemática da cena Fantasia Mágica no Cartão II – DOENÇA e um predomínio de cenas de muita aflição no Cartão IV – PESADELO.

No mesmo ano, Fagulha e Duarte-Silva (1996) apresentaram um estudo longitudinal de 3 anos onde compararam a evolução das respostas ao Cartão VII – ESCOLA, num grupo de 40 crianças com dificuldades de aprendizagem e num grupo de 41 crianças sem dificuldades de aprendizagem. Agrupados por informação proveniente dos professores, foram emparelhados relativamente ao sexo, ano de escolaridade (1º e 2º ano) e nível de escolaridade do pai. Os resultados revelaram que as crianças com dificuldades de aprendizagem possuíam uma reação predominantemente ansiosa com alguma inibição da fantasia, reagindo imediatamente à situação crítica apresentada. Por outro lado, as crianças sem dificuldades de

aprendizagem apresentavam histórias onde existia o reconhecimento dos aspetos críticos e ansiogénicos do estímulo mas faziam uso da capacidade lúdica para os enfrentar.

Outro estudo realizado por Brito (2000), comparou as “cenas escolhidas” e as histórias verbalizadas de um grupo de crianças, entre os 7 e os 9 anos, com comportamentos de inibição e vergonha (n=5) vs um grupo de controlo (n=5), chegando à conclusão que face ao grupo de controlo, o grupo de crianças com comportamentos de inibição e vergonha, possuía um predomínio de escolhas de cenas de Aflição.

Castilho e Poppe (cit. por Ribeiro, 2011) apresentaram resultados de um estudo com 60 crianças pertencentes à Casa da Praia, com uma média de idades de 8 anos. Centrado na análise às respostas ao cartão VI – BRIGA DOS PAIS, concluiu-se que, face ao padrão de respostas da amostra de aferição da prova, o padrão de respostas da amostra da Casa da Praia é de um maior uso da estratégia de fantasia na primeira posição relativamente à resposta de aflição normativa na população.

Batista (2002) fez um estudo comparativo das respostas à prova de acordo com a “Grelha de Análise de Respostas” em dois grupos com “muita solidão” (n=23) e com “pouca solidão” (n=22), com faixas etárias entre os 8 – 10 anos. Os dados foram conclusivos na medida em que 22 itens da grelha de análise diferenciavam as respostas dos dois grupos em cada cartão.

Em 2011, Ribeiro caracterizou o padrão de respostas numa amostra de crianças com dificuldades de aprendizagem decorrentes de problemas emocionais numa amostra de 126 crianças, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, a frequentar a instituição da Casa da Praia. Os resultados mostraram que, comparativamente a amostra de aferição, estas crianças, fundamentalmente entre os 10-11 anos, distinguiram-se pela menor escolha de cenas de realidade, na última posição da sequência.

Recentemente, Romão (2013) investigou a versão mais recente da Prova “Era Uma Vez...” (Santos, 2013), onde comparou as respostas de um grupo clínico (n=20) constituído por crianças com perturbação da ansiedade, perturbação depressiva e perturbação do comportamento, com respostas de um grupo de controlo sem perturbação psicológica identificada (n=20). Os resultados obtidos confirmaram os já encontrados em estudos anteriores na versão de sete cartões, e contribuíram para um melhor conhecimento das respostas à prova na versão de nove cartões.

(III) *Na correlação entre as respostas à prova “Era Uma Vez...” e as respostas a outras provas psicológicas, com o objetivo de validação da prova.*

Dentro desta linha de investigação, Fagulha (1997a) apresentou um estudo onde correlacionou as respostas à prova “Era uma vez...” (cena escolhida / posição na sequência) nos cartões III (Passeio à Praia) e VII (Escola) e os valores das 6 subescalas do *Self-Perception Profile for Children* (Harter, 1985) - Auto-estima global, Aceitação Social, Competência Escolar, Competência Atlético, Aparência Física e Comportamento. Com uma amostra de 60 crianças entre os 9 e os 11 anos, chegou a correlações significativas entre valores baixos nalgumas subescalas e respostas que correspondem a maior dificuldade de elaboração emocional nas respostas à prova, e vice-versa.

No mesmo ano, Gonçalves (1997) fez uma investigação correlacionando as respostas a prova e as respostas ao teste de Szondi numa amostra de 28 crianças entre os 7 e os 11 anos. Este estudo demonstrou uma complementaridade entre ambas as provas, lançando pistas para o eventual uso conjunto no contexto clínico infantil.

Rogério, Raposo e Carvalho (1999) realizaram um estudo onde pretenderam estabelecer a correlação entre os estilos de vinculação e as respostas “cenar escolhidas” e a sua “posição na sequência” no Cartão I – PASSEIO, numa amostra de 40 crianças entre os 8 e os 9 anos de idade. Os resultados mostraram uma maior frequência de escolha da cena de categoria “Muita Aflição” na 3ª posição da sequência nas crianças com pontuação alta na subescala evitante da escala de vinculação utilizada.

(IV) *Em estudos exploratórios sobre a possibilidade de utilização da prova em contextos ou condições que inviabilizam a utilização de outras provas temáticas, nomeadamente por dificuldades na expressão oral.*

Dois estudos foram realizados, um num grupo de 10 crianças entre os 6 e os 10 anos com deficiência auditiva, a frequentar o Instituto Jacob Rodrigues Pereira em Lisboa, e outro num grupo de 6 crianças de 7 anos com Paralisia Cerebral a frequentar o Instituto de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian em Lisboa, onde foram analisadas as respostas “categorias cenar escolhidas” e “colocação na sequência” (Fagulha, Amaral & Gama, 1994; Fagulha, 1994).

- (V) *Em estudos que utilizam a prova para promover a compreensão da elaboração emocional em grupos afetados por circunstâncias críticas.*

Nesta linha de investigação, existiu um primeiro estudo feito por Fagulha (1997c) numa amostra de 10 jovens adultos com deficiência mental (QI 60-74) e com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, onde se fez a análise e a descrição das respostas “categoria cenas escolhidas”, a sua “posição na sequência” e as características das “histórias verbalizadas”.

Outro estudo (Simões, 1998) fez a análise e a descrição das características das respostas que exprimiam ideias de morte e das defesas que eram demovidas contra a respetiva ansiedade numa amostra de 4 crianças, entre os 6 e os 9 anos, infetadas pelos vírus HIV.

Fagulha (1999) apresentou ainda um estudo de caso de um menino de 7 anos infetado pelo vírus HIV, refletindo sobre a necessidade e a importância de apoio psicológico neste tipo de população assim como à sua rede familiar.

Um estudo de 2 casos de crianças com doença oncológica, teve como objetivo analisar as respostas de modo a descrever a ansiedade decorrente do medo da morte e as respetivas defesas utilizadas pelas crianças (Tavares, 2001).

Por último, um estudo longitudinal realizado por (Santos, 2006) utilizou a Prova “Era Uma Vez...” de modo a testar os efeitos da participação de crianças em grupos de leitura com periodicidade semanal.

- (VI) *Estudos que, com base na investigação realizada por Pires (2001), com o objetivo de facilitar a análise da interpretação dos resultados, identificam as quatro modalidades de estratégias de elaboração da ansiedade refletidas nas respostas “sequências de cenas”, tendo em conta as nove cenas possíveis para cada cartão, não se baseando apenas nas três categorias (A, F, R)*

Capinha (2012) estudou a evolução das respostas à prova relativamente à categoria da cena escolhida e à sua posição em sequência assim como as estratégias de elaboração de ansiedade em função da idade, numa base de dados fornecida pela autora, com cerca de 400 crianças dos 5 aos 11 anos. Chegou-se à conclusão que existe uma tendência para as crianças mais velhas darem respostas reveladoras de uma melhor capacidade adaptativa para lidar com

a ansiedade e com a ansiedade associada a situações geradoras de prazer. Observou-se ainda uma tendência para o decréscimo no uso de Fantasia com a idade, exceto quando esta estratégia é usada face a uma situação incontrollável, como por exemplo a doença. Quanto às Estratégias de Elaboração da Ansiedade, verificou que existe uma prevalência do uso da Estratégia com Equilíbrio Emocional nas crianças mais velhas (a partir dos 9 anos de idade) e nas crianças mais novas (até aos 8 anos), uma prevalência da Impossibilidade. Quanto à estratégia da Negação, esta somente é frequente nas crianças de 5 anos e a Estratégia Adaptativa Operacional é pouco frequente nas crianças mais novas, sendo usada de forma crescente a partir dos 6 anos de idade.

Por outro lado, Monteiro (2013) realizou um estudo comparativo em relação às diferenças de género e de evolução das respostas à prova “Era Uma Vez...” com progressão da idade. Com a mesma amostra usada por Capinha (2012), fez igualmente uma análise das categorias das cenas escolhidas e a sua posição na sequência e das estratégias de ansiedade. Os seus resultados apontaram, relativamente à qualidade da elaboração emocional da ansiedade e do prazer, que as raparigas escolhem mais cenas de Aflição, e os rapazes mais cenas de Fantasia. Mais detalhadamente, para além da maior frequência por parte dos rapazes no recurso à fantasia, nas raparigas há uma maior consciencialização de emoções negativas, sendo que na faixa etária dos 10 aos 11 anos as raparigas tendem a elaborar essas emoções com maior maturidade. Relativamente aos resultados face às estratégias encontradas no estudo de Pires (2001), verifica-se que dos 5 aos 7 anos os rapazes escolhem mais estratégias adaptativas (EAO e/ou EEE) do que as raparigas, enquanto estas escolhem mais estratégias não adaptativas. No entanto entre os 10 e 11 anos essa tendência inverte, sendo que as raparigas escolhem mais estratégias adaptativas, e os rapazes mais estratégias não adaptativas.

I.3 A Escola, a Criança, o seu Rendimento Escolar e Experiências Emocionais

De acordo com Strecht (2012) a educação e a vida escolar representam as áreas mais importante para a promoção da saúde mental, a seguir à vida familiar e com os pais.

A escola, não é apenas um edifício, é formada também pelas pessoas que nela habitam, especialmente por adultos que são capazes de cuidar das crianças e de promover o seu desenvolvimento (Goldschmidt, 2009). Sendo a família um primeiro contexto de contenção e organizadora da evolução do Eu, é a escola que representará um segundo

contexto, favorável ao encontro de novos conhecimentos, novas relações e experiências emocionais, facilitando à criança a coesão e maturidade da sua personalidade ou, por outro lado a sua regressão ou desintegração se esta ainda se mostrar frágil (Ferreira, 2002). É com este mundo interno bem estruturado, com uma aprendizagem mais ou menos satisfatória das condutas humanas, que irá ser possível as aquisições formais que a escola vai trazer à criança (Goldschmidt, 2009) e inclusive o próprio estabelecimento das relações escolares, com o professor e os colegas (Mauco, 1974).

Quando chega à escola, a criança pequena possui todo um processo de desenvolvimento anterior, que se iniciou desde que nasceu e que se baseou sobretudo na relação precoce que lhe foi permitida estabelecer com a figura materna, paterna e posteriormente com a família (Goldschmidt, 2009). Inicialmente, o sucesso da criança no ambiente escolar pode depender da capacidade do professor em articular ou fazer a transição entre a família e a escola. Trata-se de uma articulação entre o passado pré-escolar e os seus modelos (transição pais-família) e o contexto escolar - um espaço de transição, adaptativo, permitindo à criança que as suas satisfações libidinais vão sendo progressivamente substituídas pelas exigências de regras limitativas e necessárias ao crescimento (Ferreira, 2002). Todos estes novos acontecimentos podem gerar ansiedades, inseguranças, sentimentos de derrotas que devem ser geridos e regulados pela própria criança (Mauco, 1974).

O espaço escolar é, assim, um local de aprendizagem, e sem a prévia aprendizagem do convívio, das trocas afetivas e do diálogo que se estabelece na família não é possível a aprendizagem das letras e dos “números”, da leitura e das operações aritméticas (Branco, 2000). Ou seja, não é possível desligar vivências familiares de vivências escolares, já que uma e outra possuem uma interação constante e estão profundamente ligadas. Não é assim de todo estranho quando João dos Santos lembrava que o “mau comportamento” ou o “desinteresse da criança” pelas coisas da escola não devia ser procurado nela mas em falhas que ocorreram no seu desenvolvimento (Branco, 2010). Assim sendo ou face ao insucesso escolar da criança, devem ser ponderadas as suas carências cognitivas mas também outros fatores, nomeadamente os fatores emocionais e de ordem familiar (Castilho & Strecht, 2013).

Atualmente é distinguível um número de crianças que não conseguem aprender de acordo com as suas capacidades, e torna-se relevante conhecer as que se relacionam com dificuldades do desenvolvimento psíquico. Nestes casos, não ocorrem falhas no desenvolvimento cognitivo mas sim, a ausência de um bem-estar emocional que crie

disponibilidade interior para a curiosidade voltada para o mundo externo, para o prazer de aprender e de funcionar, de tirar partido na relação com os pares e adultos na escola e em casa (Ferreira, 2002). Esta “não disponibilidade” ou “disposição da criança” para aprender irá influenciar o seu desempenho ou rendimento escolar.

Ao longo da evolução do conceito de dificuldades na aprendizagem inúmeras controvérsias e perspectivas teóricas surgiram, desde a perspectiva ecológica, à sistémica, relacional, neuropsicológica, de desenvolvimento, comportamental (Duarte-Silva, 1993). Face a isto, diversos conceitos são atualmente utilizados para designar problemas ou dificuldades no âmbito da aprendizagem: *problemas de adaptação escolar* (Santos cit. por Branco, 2000); *problemas/dificuldades escolares* (Strech, 2008, 2012); *dificuldades de aprendizagem* (Fonseca, 1984), entre tantos outros. Várias definições têm sido assim propostas, não existindo consenso entre os autores quanto à sua definição. Lerner e Kline (2006) distinguem cinco elementos comuns entre as diversas definições: uma disfunção ao nível do Sistema Nervoso Central; défices no processamento psicológico; dificuldades em tarefas académicas e de aprendizagem; discrepância entre o potencial real da criança e o seu nível de realização; exclusão de outras causas, como deficiência mental, perturbações emocionais, deficiências visuais ou auditivas ou causas relativas aos contextos culturais, sociais ou económicos. Relativamente à sua etiologia, verifica-se igualmente pouco consenso, sendo que diversas investigações vão apontando para problemas a nível cerebral e do sistema nervoso, outras concedem maior importância ao meio social ou por outro lado, na coexistência com situações prejudiciais como dificuldades sensoriais ou distúrbios emocionais graves (Cruz, 1999).

Associado às dificuldades de aprendizagem surge o conceito de insucesso ou baixo rendimento escolar. Segundo o autor Peixoto (1999), o insucesso escolar poderá significar um rendimento abaixo das possibilidades do aluno, não significando que exista propriamente uma reprovação. Em estudos sobre rendimento escolar em crianças, diversas associações têm sido realizadas entre o insucesso/baixo rendimento escolar, o autoconceito e autoestima e a sua interação entre o indivíduo e o meio, nomeadamente com as figuras parentais, o seu envolvimento no contexto escolar, as práticas parentais e até ao nível socioeconómico (e.g., Canavarro et al., 2005; Fotheringham & Creal, 1980). Outros estudos têm focado a capacidade de regulação emocional da criança e como isso irá facilitar o desenvolvimento de uma relação positiva entre o professor e a criança assim como o processamento cognitivo e o seu comportamento de aprendizagem independente, importantes também na motivação e

sucesso académico (e.g., Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007). Noutra vertente, Granot e Mayseless (2001) investigaram a associação entre o estilo de vinculação e o funcionamento adaptativo de crianças do 4º e 5º ano de escolaridade e verificaram que crianças com um estilo seguro demonstravam um melhor ajustamento tanto intelectual, como social, emocional e comportamental.

Portanto parece-nos que os conceitos de dificuldades escolares e insucesso escolar se relacionam ambos com o rendimento académico da criança e que os fatores que os condicionam poderão ser bastante coincidentes, fazendo com que as suas definições e etiologias sejam linhas muito ténues. Segundo o TESE, um documento que disponibiliza um vocabulário controlado para a elaboração de textos sobre educação na Europa, “dificuldades de aprendizagem” são sinónimo de “necessidades educativas especiais” e “fracasso escolar” deve ser substituído por “insucesso escolar” e este é sinónimo de “rendimento escolar insuficiente” (EURODYCE, 2010), e será a partir desta definição mais estreita que serão delimitados os conceitos no presente estudo.

Capítulo II. Objetivos e Hipóteses

II.1 Objetivos

Objetivo Geral: Comparar respostas dadas à Prova “Era Uma Vez...” na sua mais recente versão de nove cartões (Santos, 2013) num grupo de crianças com um desempenho escolar acima e abaixo da mediana relativa às avaliações escolares de cada criança, traduzindo um melhor e pior rendimento escolar.

Objetivo: Estudar as categorias das cenas escolhidas e a sua posição na sequência numa amostra de crianças com melhor e pior rendimento escolar.

Objetivo Específico: Verificar se há diferenças nas escolhas das categorias das cenas e a sua colocação na sequência em crianças com melhor e pior rendimento escolar.

II.2 Hipóteses

De acordo com a revisão de literatura, nomeadamente do recente estudo de Santos (2013), tendo por base os objetivos delimitados anteriormente, são apresentadas de seguida as hipóteses de investigação:

Hipótese Geral: Uma vez que, as crianças de ambos os grupos apresentam um nível intelectual que garante condições para a aprendizagem escolar, as crianças com pior rendimento escolar irão diferenciar-se por uma maior dificuldade na gestão da ansiedade, a qual poderá comprometer a utilização das suas capacidades cognitivas e seu o empenhamento na aprendizagem. Por conseguinte, esta dificuldade na elaboração emocional das crianças com pior rendimento escolar irá traduzir-se nas respostas à Prova “Era Uma Vez...”

Hipótese 1: Relativamente à categoria de cenas escolhidas (*aflição, fantasia, realidade*) em função da posição na sequência (1^a, 2^a, 3^a), as crianças com pior rendimento escolar terão:

- a) *Uma maior dificuldade em reconhecer a emoção ansiosa, possuindo uma menor escolha de cenas de Aflição na 1^a posição da sequência;*
- b) *Uma menor capacidade em resolver a situação geradora de ansiedade, possuindo uma menor escolha de cenas de Realidade na 3^a posição da sequência.*

Capítulo III. Metodologia

III.1 Amostra

Neste estudo contou-se com a participação de 50 crianças, de ambos os sexos, que frequentavam uma escola do ensino público e uma escola do ensino privado da zona da Grande Lisboa. O nível de escolaridade abrangido foi o pré-escolar, o 2º e o 4º ano do ensino básico, sendo compreendidas as faixas etárias dos 5 anos e dos 7 aos 10 anos de idade. Neste estudo interessava, sobretudo, que a amostra fosse de um tamanho mínimo possível para uma divisão em grupos e a sua eventual comparação. A diversidade encontrada no tipo de ensino, nível de escolaridade e faixa etária foi um critério resultante da disponibilidade encontrada aquando a recolha de amostra.

O critério de inclusão na amostra foi a existência de um percentil igual ou superior a 25 nas Matrizes Coloridas Progressivas de Raven (Raven, 1947), de forma a haver as condições para a aplicação da prova e de modo a excluir as dificuldades de aprendizagem que fossem oriundas de défices cognitivos.

O seguinte quadro apresenta as características descritivas da amostra no que refere ao sexo, idade, nível de escolaridade e resultados do nível de inteligência obtidos nas Matrizes Coloridas Progressivas de Raven.

Quadro 1

Características descritivas da amostra relativamente ao sexo, idade, nível de escolaridade e resultados das Matrizes Coloridas Progressivas de Raven (Percentil)

Descrição da Amostra (% ; N= 50)					
Sexo	Masculino 40			Feminino 60	
Idade	5 anos 24	7 anos 32	8 anos 4	9 anos 28	10 anos 12
Escolaridade	Pré-Escolar 24		2º Ano 36	4º Ano 40	
Percentil	Percentil <25 0	Percentil 25-50 20	Percentil 50-75 24	Percentil 75-90 20	Percentil >90 36

Relativamente à distribuição por sexo, 40% das crianças são do sexo masculino e 60% são do sexo feminino. A faixa etária mais representativa é a dos 7 anos (16 crianças), representando 32% da amostra, sendo o grupo das crianças com 8 anos (2 crianças) o menos

representado, constituindo apenas 4% da amostra. Na distribuição por nível de escolaridade, o grupo das crianças do pré-escolar (12 crianças) é o que possui menos representatividade na amostra relativamente aos restantes grupos. Relativamente aos resultados do nível de inteligência, observa-se que não existe crianças com percentil inferior a 25 e que a maior representatividade encontra-se no grupo de crianças com percentil superior a 90 (18 crianças), que constitui 36% da amostra.

Como referido anteriormente, em função dos resultados obtidos pelas Matrizes Coloridas Progressivas de Raven definiu-se o critério de inclusão na amostra, garantindo o nível intelectual da criança. Assim e de acordo com os resultados demonstrados no quadro 1, não houve exclusão de qualquer criança a quem tenha sido realizada a aplicação da Prova “Era Uma Vez...”.

Para analisar as diferenças de respostas à prova relativamente ao rendimento escolar formaram-se dois grupos, de acordo com a mediana obtida através das médias das avaliações escolares de cada criança: Melhor Rendimento; Pior Rendimento. Verificou-se que 52% das crianças possuíam um rendimento escolar inferior à mediana (26 crianças, sendo que 7 pertenciam ao ensino pré-escolar; 7 crianças ao 2º ano e 12 crianças ao 4º ano do ensino básico) e 48% apresentavam um rendimento escolar superior à mediana (24 crianças sendo que 5 pertenciam ao ensino pré-escolar; 11 crianças ao 2º ano e 8 crianças ao 4º ano do ensino básico).

III.2 Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram o teste Projetivo “Era Uma Vez...”, administrando-se juntamente uma prova de avaliação do nível intelectual – Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven, 1947) usada, como já referido no ponto anterior, de forma a excluir dificuldades de aprendizagem oriundas de défices cognitivos, assegurando as condições de aprendizagem adequadas em relação ao nível intelectual e de modo a compreender os mecanismos de elaboração emocional que poderão estar a comprometer a aprendizagem. Mas também, de forma a garantir que as respostas à prova e o que solicitam (organizar uma história em sequência e verbalizá-la) não sejam afetadas por esses mesmos défices.

No presente estudo (tal como nos anteriores já realizados com a Prova “Era Uma Vez...”) contava-se utilizar o Questionário de Rutter (Rutter, 1967), solicitando a colaboração do Professor/Educador responsável pela turma no seu preenchimento. A este

questionário seria acrescentado um item que se destinava a avaliar a presença de dificuldades escolares na criança – “Tem dificuldades escolares” - e que iria permitir a formação de dois grupos – “Sem Dificuldades de Aprendizagem” vs “Com Dificuldades de Aprendizagem”. Este objetivo não foi possível ser concretizado na totalidade da amostra (apenas apurou-se 40% do total dos questionários), recorrendo-se assim à formação da divisão da amostra de acordo com a mediana obtida através das médias das avaliações escolares de cada criança, traduzindo o seu rendimento académico e não as dificuldades de aprendizagem.

Procede-se de seguida à descrição mais detalhada dos instrumentos utilizados.

III.2.1 Prova “Era Uma Vez...” (2013)

A Prova Projetiva “Era Uma Vez...” foi usada na sua versão mais atual, com as alterações e melhoramentos realizados por Santos (2013). Consta de 9 cartões-estímulos, já anteriormente apresentados no capítulo anterior, e ainda de um cartão para exemplificação do procedimento e um cartão-retracto para finalização do contexto de aplicação da prova. Possui duas versões, uma versão feminina (personagem feminina) a ser usada com raparigas e uma versão masculina (personagem masculina) a ser usada com rapazes. Cada um dos cartões, excepcionando o cartão de finalização, possui 9 cenas, entre as quais é pedido à criança que escolha três para dar continuidade à história, colocando-as em sequência (1^a, 2^a, 3^a), contando de seguida a história que criou. Após a criança ter terminado a história, apresenta-se a cena-epílogo que expõe uma resolução factual da situação proposta. A aplicação é individual e com uma duração entre 20 a 30 minutos. Além dos cartões e do manual onde estão registados as instruções de aplicação estandardizadas, utilizou-se as grelhas de análise de respostas e o programa informático para colocação dos protocolos na base de dados. Encontram-se dados normativos atualmente existentes para a população portuguesa para os cartões I; II; III; V E VII (Fagulha, 1992/2004) e para os dois novos cartões VIII e IX, bem como para os cartões IV E VI, cujas cenas para a criança poder continuar a história sofreram alterações (Santos, 2013).

III.2.2 Matrizes Coloridas Progressivas de Raven (1947)

O Teste das Matrizes Progressivas de Raven (MPR) é uma prova que avalia a inteligência não-verbal, medindo a aptidão do sujeito para apreender relações entre figuras. A tarefa consiste na pessoa apenas indicar a figura que considera resolver o problema

apresentado, daí ser uma prova bastante utilizada neste âmbito, pois é de rápida e fácil administração e cotação.

Existem três versões diferentes da prova: a forma Geral (Standard Progressive Matrices - SPM) constituída por 60 itens (com 5 séries A, B, C, D e E, 12 itens cada), a forma Colorida (Coloured Progressive Matrices – CPM) com 36 itens (com 3 séries A, Ab e B, 12 itens cada) e a forma Avançada (Advanced Progressive Matrices – APM) composta por 48 itens com 2 séries.

Face à faixa etária abrangida neste estudo, foi utilizada a forma Colorida, destinada a crianças entre os 5 e os 11 anos. É constituída por um conjunto de 36 ilustrações, a maior parte coloridas. Relativamente aos dados normativos para a população portuguesa foram publicados por Simões (2000) e, para a faixa etária entre os 4-6 anos, por Brites (2009).

III.3 Procedimento

As avaliações psicológicas realizadas às 50 crianças fizeram parte de uma recolha de dados realizada pela autora do seguinte trabalho e por um colega de investigação. A recolha decorreu entre os meses de Novembro e Maio do presente ano letivo, no Colégio “A Quinta” em Sintra e na Escola EB1 “O Leão de Arroios” em Lisboa, tendo sido necessário o consentimento do Agrupamento de Escolas de Luís de Camões, da Diretora do Colégio e dos Encarregados de Educação (Anexo 1).

Para avaliar o rendimento escolar das crianças realizaram-se breves entrevistas com os professores responsáveis em que lhes foram solicitadas as classificações escolares de cada criança do ensino básico e ainda informações relativas à realização das aquisições esperadas de cada criança do ensino pré-primário.

As aplicações foram realizadas nos estabelecimentos escolares frequentados pelas crianças, em salas disponibilizadas para esse efeito.

III.4 Procedimento Estatístico

A análise dos dados foi realizada com a ajuda do programa estatístico IBM SPSS Statistics 22 (*Statistical Package for the Social Sciences*), recorrendo-se à estatística descritiva.

Procedeu-se inicialmente à análise das variáveis que caracterizam a amostra (“Sexo”; “Idade”; “Escolaridade” e “Percentil”), relativamente à média, frequências e percentagens, em função do tipo de dados.

Posteriormente, para a divisão em grupos Melhor Rendimento e Pior Rendimento, procedeu-se inicialmente ao cálculo da média das avaliações escolares de cada criança. Para o cálculo das médias, as crianças do ensino básico contaram com as avaliações das disciplinas de Matemática, Português e Estudo do Meio enquanto que o grupo das crianças do pré-escolar contaram com a quantificação das áreas consideradas na avaliação das suas aprendizagens e avaliadas como “por adquirir”, áreas estas incluídas nas metas de aprendizagens baseadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar da Direção Geral da Educação (Silva, 1997). Calculou-se a mediana de cada um dos grupos (ensino básico e pré-escolar), achando-se o critério de divisão dos grupos. Recorrendo aos Questionários de Rutter ainda apurados (40% da amostra), conseguiu-se verificar que o critério escolhido para a divisão da amostra em grupos (i.e. cálculo da média das avaliações escolares), no grupo “Melhor Rendimento” ficaram incluídas 75% das crianças que correspondiam no questionário ao preenchimento do item sobre as dificuldades de aprendizagem como “nunca ocorre”, sendo que no grupo “Pior Rendimento” ficaram todos os itens respondidos como “ocorre de certeza” e “ocorre por vezes”, possuindo apenas 25% de respostas como “nunca ocorre”. De acordo com a convergência analisada através do teste estatístico V de Cramer ($V = 0,594$; $p = 0,004$), tende-se a concluir que o critério usado (a mediana obtida através das médias das avaliações escolares de cada criança) está claramente relacionado com a avaliação dos professores realizada pelo item 27 do Questionário de Rutter, o que tende a constituir uma confirmação da validade do critério utilizado.

Através da análise descritiva, procedeu-se ainda ao cálculo comparativo entre os dois grupos (“Melhor Rendimento”; “Pior Rendimento”) das frequências e percentagens das respostas relativamente às categorias das cenas escolhidas (*Aflicção*, *Fantasia*, *Realidade*) e a sua posição na sequência (1ª, 2ª, 3ª) por cartão e em função do nível de escolaridade. De acordo com os objetivos, para a comparação das respostas entre as duas amostras, foi utilizado o teste não paramétrico Qui-Quadrado. Quando não se verificavam as condições de aplicabilidade do teste Qui-quadrado, recorreu-se ao teste Exato de Fisher. As tabelas consideradas relevantes e não expostas na apresentação dos resultados encontram-se disponíveis em anexo (Anexo 2).

Capítulo IV. Apresentação dos Resultados

Serão de seguida apresentados os resultados obtidos na análise das respostas à Prova “Era Uma Vez...” nos dois grupos definidos (Melhor Rendimento e Pior Rendimento escolar), consoante os objetivos inicialmente delineados. Serão analisadas as diferenças entre os dois grupos relativamente ao nível da frequência de escolha das categorias de cenas (Aflição, Fantasia, Realidade) na sequência (1ª, 2ª, 3ª), em cada cartão.

IV. 1 Comparação entre grupo com “Melhor Rendimento” e “Pior Rendimento” em função da escolha de categorias de cenas (Aflição, Fantasia, Realidade) na sequência (1ª, 2ª, 3ª) em cada cartão

Os Quadros 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 apresentam as percentagens médias de escolhas das diferentes categorias (Aflição, Fantasia, Realidade) na 1ª, 2ª e 3ª posição para cada um dos Cartões-estímulo que constituem a prova. Em cada quadro estão incluídos os valores do teste estatístico não-paramétrico Qui-quadrado (tabelas 2x3), utilizado na comparação das frequências entre os dois grupos, assim como o seu nível de significância.

Recorrendo também ao teste Qui-quadrado (tabelas 2x3), analisou-se ainda os grupos em função dos níveis de escolaridade analisando similarmente a frequência das escolhas de cada categoria escolhida (Aflição, Fantasia, Realidade), por posição na sequência, verificando a concordância com estudos normativos anteriores (Capinha, 2012; Santos, 2013). Dever-se-á ter em conta na comparação, as limitações relativas às dimensões das amostras das populações não clínicas do estudo de Capinha (2012) (N= 400) na sua versão de sete cartões e de Santos (2013) (N=219) com a atual versão de nove cartões e recentes alterações do material.

Serão apenas analisados os resultados com um valor significativo ($p < 0,05$) ou “tendencialmente significativos” ($0,05 < p < 0,1$). Nestes casos, procurou-se separadamente testar a frequência de cada um dos tipos de categorias, utilizando novamente o teste Qui-quadrado (tabelas 2x2), recorrendo ao teste Exato de Fisher quando não se verificam as suas condições de aplicabilidade

À exceção dos casos anteriormente descritos, nos restantes conjuntos de resultados em que não foram encontrados valores estatisticamente significativos, far-se-á uma pequena análise descritiva por cartão tendo em conta apenas a 1ª e a 3ª posição na sequência.

Quadro 1

Comparação entre o grupo com “Melhor Rendimento” e “Pior Rendimento” escolar relativamente à escolha de categorias, por posição, no Cartão I – PASSEIO COM A MÃE

Posição/Categoria	Melhor Rendimento (n= 24) %	Pior Rendimento (n= 26) %	Total (%)	χ^2	P
1ª Aflição	62,5	42,3	52,0	5,52	0,063
1ª Fantasia	25,0	15,4	20,0		
1ª Realidade	12,5	42,3	28,0		
2ª Aflição	45,8	26,9	36,0	4,13	0,127
2ª Fantasia	25,0	15,4	20,0		
2ª Realidade	29,2	57,7	44,0		
3ª Aflição	4,2	30,8	18,0	6,61	0,037
3ª Fantasia	16,7	19,2	18,0		
3ª Realidade	79,2	50,0	64,0		

No Cartão I, onde a temática da separação e da perda são evidentes, observa-se que entre os dois grupos ocorrem diferenças “tendencialmente significativas” na 1ª cena escolhida ($p=0,063$) e diferenças estatisticamente significativas na 3ª cena escolhida ($p=0,037$).

Na primeira posição/cena pode-se verificar que ligeiramente mais de metade da totalidade das crianças reage à situação colocando uma cena de Aflição. No entanto, este resultado é mais elevado no grupo com “Melhor Rendimento” (62,5%) relativamente ao grupo com “Pior Rendimento” (42,3%), que apresenta igualmente a mesma frequência no uso da estratégia de Realidade (42,3%). O uso da estratégia de Fantasia foi a menos usada pelo grupo com “Pior Rendimento” (15,4%), enquanto que os que apresentaram “Melhor Rendimento” utilizaram com menos frequência a Realidade (12,5%). Comparando os dois grupos relativamente à frequência das escolhas das cenas de Aflição, Fantasia e Realidade separadamente numa tabela 2x2 (Anexo 2), verificou-se uma diferença estatisticamente significativa no que diz respeito apenas à frequência das escolhas das cenas de Realidade ($\chi^2=5,5$; $p=0,019$).

Na terceira posição/cena denota-se uma escolha maioritária por parte dos dois grupos de cenas que remetem para Realidade (64,0%). Esta escolha é no entanto mais pronunciada no grupo com “Melhor Rendimento” (79,2%) comparativamente ao grupo com “Pior Rendimento” (50,0%), que escolhe, ainda com alguma frequência, para finalização da história, cenas de Aflição, (30,8%). Comparando os dois grupos quanto às frequências de cenas de Realidade, verifica-se que a diferença é significativa ($\chi^2=4,61$; $p=0,032$) e o mesmo verifica-se quanto às frequências de cenas de Aflição ($\chi^2=5,98$; $p=0,014$) (Anexo 2). A

diferença entre as frequências das cenas de Fantasia não apresentou qualquer significado estatístico.

Analisando os dois grupos em função do nível de escolaridade, no pré-escolar, observa-se que para a finalização da história (3ª Posição), existe uma maior frequência da escolha de cenas de Realidade no grupo com “Melhor Rendimento” comparativamente ao grupo com “Pior Rendimento” (80% vs 28,6%; $\chi^2=3,09$; $p=0,079$), recorrendo este último a um maior uso de cenas de Aflição (42,9% vs 0%; $\chi^2=2,86$; $p=0,091$). Ao nível do 2º ano, verifica-se que face à ansiedade despoletada pelo cartão (na 1ª Posição), ocorre uma maior escolha de cenas de Aflição no grupo com “Melhor Rendimento” (72,7%) enquanto que o grupo “Pior Rendimento” escolar recorre maioritariamente à Realidade (57,1% vs 0% do grupo “Sem Dificuldades”). Estes dados mostraram-se estatisticamente significativos ($\chi^2=8,11$; $p=0,017$).

Relativamente a uma comparação dos resultados obtidos por níveis de escolaridade com estudos anteriores (Capinha, 2012; Santos, 2013), tendo em conta as limitações relativas ao tamanho das amostras, tal como já anteriormente referido, em relação à terceira posição no pré-escolar, face à escolha de cenas de realidade o grupo com “Melhor Rendimento” obtém um resultado mais elevado face ao obtido pelos estudos anteriores enquanto que, o grupo com “Pior Rendimento” o resultado mostra-se comparativamente inferior. Isto inverte-se quando se vai comparar os resultados, nesta mesma posição da sequência, de cenas de Aflição, onde quem obtém um resultado mais elevado face aos estudos anteriores é o grupo com “Pior Rendimento”, contrariamente ao outro grupo. De ressaltar, que a estratégia de Aflição em estudos anteriores, nesta posição, é a que possui uma menor frequência e diminui com a idade. Ao nível do 2º ano, na primeira posição, a frequência obtida pelo grupo com “Melhor Rendimento” no uso da Aflição é muito próxima do estudo de Santos (2013), sendo que no grupo com “Pior Rendimento” a frequência de cenas de Realidade é mais elevada do que o encontrado nos estudos prévios.

Quadro 2

Comparação entre o grupo com “Melhor Rendimento” e “Pior Rendimento” escolar relativamente à escolha de categorias, por posição, no Cartão II – DOENÇA

Posição/Categoria	Melhor Rendimento (n= 24) %	Pior Rendimento (n= 26) %	Total (%)	χ^2	P
1ª Aflição	50,0	46,2	48,0	0,09	0,956
1ª Fantasia	16,7	19,2	18,0		
1ª Realidade	33,3	34,6	34,0		
2ª Aflição	25,0	42,3	34,0	2,92	0,232
2ª Fantasia	20,8	26,9	24,0		
2ª Realidade	54,2	30,8	42,0		
3ª Aflição	29,2	11,5	20,0	2,91	0,233
3ª Fantasia	41,7	61,5	52,0		
3ª Realidade	29,2	26,9	28,0		

Num cartão que remete para o contexto de doença, com despertares de ansiedades decorrentes do medo da perda da integridade física ou mesmo da própria vida e da experiência da necessidade de receber cuidados especiais, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos relativamente à escolha de categorias por posição. No entanto, pode-se observar que na primeira posição há consistência entre os grupos, na escolha de cenas de Aflição em resposta à emoção manifestada no cartão (“Melhor Rendimento” com 50,0%; “Pior Rendimento” com 46,2%), possuindo ambos a capacidade de regular esta emoção maioritariamente recorrendo à Fantasia (“Melhor Rendimento” com 41,7%; “Pior Rendimento” com “61,5%).

Relativamente à comparação dos dois grupos em função do nível de escolaridade observa-se que no pré-escolar, na terceira posição da sequência, o grupo com “Pior Rendimento” escolhe com maior frequência cenas de Fantasia em relação ao grupo oposto (71,4% vs 20%; $\chi^2=3,09$; $p=0,079$). Ao nível do 2º ano, na segunda posição da sequência, verifica-se um maior uso de cenas de Aflição por parte de grupo com “Pior Rendimento” escolar (71,4% vs 18,2%; $\chi^2=5,10$; $p=0,024$), enquanto que o grupo com “Melhor Rendimento” se distingue pelo maior uso de estratégias de Realidade (63,6% vs 0%; $\chi^2=7,29$; $p=0,007$).

Comparativamente a estudos anteriores (Capinha, 2012; Santos, 2013), os resultados em função do nível de escolaridade, ao nível do pré-escolar na terceira posição, face à escolha de cenas de Fantasia, o grupo com “Pior Rendimento” apresenta um resultado mais

elevado relativamente aos estudos anteriores, enquanto que o grupo com “Melhor Rendimento” o resultado se mostra comparativamente inferior. Ao nível do 2º ano na segunda posição, relativamente ao uso de cenas de Aflição observa-se novamente a tendência de o grupo com “Pior Rendimento” possuir uma frequência mais elevada enquanto o grupo com “Melhor Rendimento” uma frequência mais baixa quando comparados aos estudos anteriores. No uso de cenas de Realidade na segunda posição da sequência, quem possui a frequência mais elevada face aos estudos anteriores é o grupo com “Melhor Rendimento”, contrariamente ao outro grupo.

Quadro 3

Comparação entre o grupo com “Melhor Rendimento” e “Pior Rendimento” escolar relativamente à escolha de categorias, por posição, no Cartão III – PASSEIO À PRAIA

Posição/Categoria	Melhor Rendimento (N= 24) %	Pior Rendimento (N= 26) %	Total (%)	χ^2	P
1ª Aflição	20,8	30,8	26,0	0,86	0,651
1ª Fantasia	20,8	23,1	22,0		
1ª Realidade	<u>58,3</u>	<u>46,2</u>	52,0		
2ª Aflição	29,2	23,1	26,0	0,37	0,831
2ª Fantasia	20,8	26,9	24,0		
2ª Realidade	50,0	50,0	50,0		
3ª Aflição	20,8	15,4	18,0	2,65	0,266
3ª Fantasia	20,8	42,3	32,0		
3ª Realidade	<u>58,3</u>	<u>42,3</u>	50,0		

No cartão III, um dos cartões que remete para acontecimentos de vida agradáveis e onde são focados aspetos relativos às relações com os pares, ressaltam-se algumas diferenças nomeadamente na ligeira maior escolha de cenas da Realidade em ambos os grupos na primeira posição (“Melhor Rendimento” com 58,3%; “Pior Rendimento” com “46,2%), apesar de no grupo com “Pior Rendimento” escolar existir uma aproximação da frequência de escolha de cenas de Aflição (30,8%). Metade da totalidade da amostra escolhe na terceira posição cenas relativas à Realidade (“Melhor Rendimento” com 58,3%; “Pior Rendimento” com “42,3%), no entanto no grupo “Pior Rendimento” existe uma igualdade de escolhas de cenas de Fantasia nesta posição (42,3%). Nenhuma destas diferenças, no entanto, é estatisticamente significativa.

Numa análise em função do nível de escolaridade, os resultados estatisticamente significativos mostram-se ao nível do pré-escolar e do 2º ano. Nas crianças do pré-escolar, verifica-se que em resposta à emoção transmitida pelo cartão (1ª Posição), todas as crianças

do grupo com “Melhor Rendimento” recorre a estratégias de Realidade (100%; $\chi^2=6,12$; $p=0,013$), enquanto que a maioria das crianças com “Pior Rendimento” escolar recorreu a estratégias de Aflição (42,9%; $\chi^2=2,86$; $p=0,091$). Na segunda posição, verifica-se que o grupo de crianças com “Pior Rendimento” recorre em maior frequência à escolha de estratégias de Realidade comparativamente ao grupo oposto (42,9% vs 0%; $\chi^2=2,862$; $p=0,091$). Por outro lado, em crianças do 2º ano, na mesma posição da sequência (2ª) observa-se que mais de metade do grupo com “Pior Rendimento” faz uso de cenas de Fantasia comparativamente ao grupo com “Melhor Rendimento” (57,1% vs 18,2%; $\chi^2=2,92$; $p=0,087$), o que se verifica também na terceira e última posição da sequência (42,9% vs 9,1%; $\chi^2=2,82$; $p=0,093$).

Comparativamente a estudos anteriores (Capinha, 2012; Santos, 2013), os resultados em função do nível de escolaridade mostram que relativamente ao pré-escolar na primeira posição, o grupo com “Melhor Rendimento” recorreu unicamente ao uso de cenas de Realidade, o que comparativamente aos estudos anteriores é a estratégia mais usada, o grupo com “Pior Rendimento” na sua maioria utilizou a estratégia de Aflição que é menos frequentemente utilizada comparativamente a estudos anteriores. Já na segunda posição, o grupo com “Pior Rendimento” comparativamente ao grupo com “Melhor Rendimento” escolhe uma frequência de cenas de Realidade de encontro a estudos anteriores. No 2º ano na segunda posição da sequência, o grupo com “Pior Rendimento” na escolha de cenas de Fantasia possui uma frequência um pouco acima do encontrado em estudos anteriores, inversamente ao que acontece com a frequência do grupo com “Melhor Rendimento”, cujo valor é muito mais baixo. Relativamente à terceira posição e na escolha de cenas de Fantasia, o que se verifica em termos comparação de frequências é o mesmo, na comparação com estudos anteriores.

Quadro 4

Comparação entre o grupo com “Melhor Rendimento” e “Pior Rendimento” escolar relativamente à escolha de categorias, por posição, no Cartão IV – PESADELO

Posição/Categoria	Melhor Rendimento (n= 24) %	Pior Rendimento (n= 26) %	Total (%)	χ^2	P
1ª Aflição	16,7	7,7	12,0	1,10	0,576
1ª Fantasia	33,3	<u>42,3</u>	38,0		
1ª Realidade	<u>50,0</u>	<u>50,0</u>	50,0		
2ª Aflição	25,0	11,5	18,0	1,77	0,413
2ª Fantasia	33,3	46,2	40,0		
2ª Realidade	41,7	42,3	42,0		
3ª Aflição	4,2	7,7	6,0	0,29	0,865
3ª Fantasia	41,7	38,5	40,0		
3ª Realidade	<u>54,2</u>	<u>53,8</u>	54,0		

Num cartão que remete para a ansiedade associada ao medo do escuro, dos terrores noturnos e dos pesadelos, existem algumas diferenças interessantes do ponto de vista das escolhas das categorias na primeira posição. O grupo com “Pior Rendimento” escolar escolhe com aproximadamente a mesma frequência cenas de Aflição ou cenas de Realidade (46,0% e 50,0%, respetivamente) enquanto que, o grupo com “Melhor Rendimento” tem um predomínio do reconhecimento da situação ansiogénica do cartão (66,7%). A Fantasia em ambos os grupos é muito pouco utilizada nesta posição, mas tem destaque na terceira e última posição da sequência, principalmente no grupo com “Melhor Rendimento” (50,0%). Na terceira posição, relativamente à escolha de cenas de Fantasia, o grupo com “Pior Rendimento” tem uma frequência equiparada à escolha de cenas de Aflição. Contudo, nenhuma destas diferenças tem significado estatístico.

Numa comparação entre os grupos por nível de escolaridade, neste cartão, apenas o 4º ano revela resultados estatisticamente significativos, nomeadamente ao nível da primeira e segunda posição. Na primeira posição observa-se que a grande maioria das crianças do grupo com “Melhor Rendimento” académico recorre ao uso de cenas de Aflição face à ansiedade do cartão-estímulo comparativamente ao grupo com “Pior Rendimento” (87,5% vs 50%; $\chi^2=2,97$; $p=0,085$). Já o grupo com “Pior Rendimento” apresenta uma maior frequência no recurso a estratégias de Realidade face ao grupo oposto (50% vs 12,5%; $\chi^2=2,97$; $p=0,085$), no entanto a frequência é equivalente no uso de estratégias de Aflição. O que se destaca nesta posição em ambos os grupos, é que nenhum deles utiliza cenas de Fantasia como primeiro momento. Na segunda posição, há um maior uso de cenas de Realidade por parte do grupo

com “Pior Rendimento” comparativamente ao grupo com “Melhor Rendimento” (75% vs 37,5%; $\chi^2=2,81$; $p=0,094$).

Fazendo uma análise comparativa com o estudo de Santos (2013) dos resultados dos subgrupos por nível de escolaridade neste cartão, nomeadamente do 4º ano na primeira posição, o grupo com “Melhor Rendimento” apresenta uma frequência de respostas superior ao estudo anterior enquanto que, o grupo com “Pior Rendimento” a frequência demonstra-se muito próxima. Relativamente ao recurso de cenas de Realidade, no grupo com “Pior Rendimento” acontece exatamente o mesmo comparativamente ao estudo de Santos (2013). Face ao observado no uso de cenas de Fantasia, ou seja a sua não utilização por parte de ambos os grupos, no estudo de Santos (2013) a frequência demonstra-se também bastante baixa. Na segunda posição, no 4º ano novamente, a frequência elevada do recurso a cenas de Realidade no grupo com “Pior Rendimento” é comparativamente maior do que no estudo anterior, sendo que no grupo com “Melhor Rendimento” a frequência é comparativamente menor, mas cujo valor se aproxima do estudo anterior.

Quadro 5

Comparação entre o grupo com “Melhor Rendimento” e “Pior Rendimento” escolar relativamente à escolha de categorias, por posição, no Cartão V – DIA DOS ANOS

Posição/Categoria	Melhor Rendimento (n= 24) %	Pior Rendimento (n= 26) %	Total (%)	χ^2	P
1ª Aflição	<u>66,7</u>	<u>46,2</u>	56,0	3,41	,182
1ª Fantasia	8,3	3,8	6,0		
1ª Realidade	25,0	<u>50,0</u>	38,0		
2ª Aflição	33,3	30,8	32,0	1,92	,382
2ª Fantasia	25,0	11,5	18,0		
2ª Realidade	41,7	57,7	50,0		
3ª Aflição	25,0	<u>38,5</u>	32,0	1,10	,576
3ª Fantasia	<u>50,0</u>	<u>38,5</u>	44,0		
3ª Realidade	25,0	23,1	24,0		

Num cartão que apela para uma situação prazerosa de festa e de convívio, não se verificam diferenças dentro dos parâmetros de significância entre ambos os grupos. No entanto os resultados demonstram que metade da amostra recorre a cenas de Realidade na primeira posição da sequência (50,0%), apesar do grupo com “Pior Rendimento” recorrer igualmente com uma frequência relativamente próxima na escolha de cenas de Fantasia (42,3%).

Na terceira posição, como seria de esperar numa situação que suscita normalmente prazer, ambos os grupos fazem pouco uso de cenas de Aflição, apesar de ser o grupo com “Pior Rendimento” onde a percentagem é mais elevada (7,7%) face aos com “Melhor Rendimento”. É o recurso à estratégia de Realidade que é mais frequente em ambos (“Melhor Rendimento” com 54,2%; “Pior Rendimento” com 53,8%).

Na comparação dos grupos em função do nível de escolaridade, chega-se a resultados significativos ao nível do 2º e do 4º ano. Nas crianças do 2º ano pode-se constatar que o grupo com “Pior Rendimento” recorre exclusivamente a cenas de Realidade comparativamente ao grupo com “Melhor Rendimento” (100% vs 54,5%; $\chi^2=4,41$; $p=0,036$) para terminar a sequência da história (3ª posição). Já o grupo com “Melhor Rendimento” apresenta uma diversidade na distribuição entre a escolha de cenas nesta posição, possuindo também uma escolha elevada ao nível da categoria da Fantasia face ao grupo com “Pior Rendimento” académico (36,4% vs 0%; $\chi^2=3,28$; $p=0,07$). Em crianças do 4º ano, verifica-se que apenas o grupo com “Melhor Rendimento” recorre a cenas de Aflição na segunda posição da sequência comparativamente ao grupo com “Pior Rendimento” (25% vs 0%; $\chi^2=3,33$; $p=0,068$).

Comparativamente aos estudos de Capinha (2012) e Santos (2013), no 2º ano na terceira posição da sequência as frequências obtidas na comparação de ambos os grupos, a diversidade de distribuição de escolhas por parte do grupo com “Melhor Rendimento” recorrendo com maior frequência a cenas de Realidade e Fantasia vai mais de encontro ao encontrado nos estudos anteriores do que, a exclusividade encontrada por parte do grupo “Pior Rendimento” em recorrer apenas a cenas de Realidade. Relativamente ao 4º ano na segunda posição, a frequência do uso da estratégia de Aflição é apenas por parte do grupo com “Melhor Rendimento” e em relação a estudos anteriores é a estratégia menos usada nesta posição.

Quadro 6

Comparação entre o grupo com “Melhor Rendimento” e “Pior Rendimento” escolar relativamente à escolha de categorias, por posição, no Cartão VI – BRIGA DOS PAIS

Posição/Categoria	Melhor Rendimento (n= 24) %	Pior Rendimento (n= 26) %	Total (%)	χ^2	P
1ª Aflição	29,2	34,6	32,0	0,738	0,691
1ª Fantasia	25,0	15,4	20,0		
1ª Realidade	45,8	50,0	48,0		
2ª Aflição	58,3	26,9	42,0	5,453	0,065
2ª Fantasia	8,3	23,1	16,0		
2ª Realidade	33,3	50,0	42,0		
3ª Aflição	20,8	42,3	3,0	8,113	0,017
3ª Fantasia	20,8	38,5	30,0		
3ª Realidade	58,3	19,2	38,0		

No cartão VI, onde são emergentes conteúdos relativos ao conflito entre o medo e o desejo de separação dos pais, observa-se que face a esta ansiedade ambos os grupos fizeram um recurso ligeiramente maior de cenas de Realidade na primeira posição (“Melhor Rendimento” com 45,8%; “Pior Rendimento” com 50,0%), mas tal diferença relativamente às restantes categorias não é estatisticamente significativa.

No entanto, o modo como cada grupo organiza a ansiedade despoletada pelo cartão já dá origem a diferenças estatisticamente significativas (para a 3ª Posição com $p = 0,017$) e “tendencialmente significativo” (para a 2ª posição com $p = 0,065$). O grupo com “Melhor Rendimento”, na segunda posição da sequência, recorre com maior frequência a cenas de Aflição (58,3%) e de Realidade (33,3%), fazendo pouco uso das cenas de fantasia (8,3%). Por outro lado, o grupo com “Pior Rendimento” recorre com maior frequência a cenas de Realidade (50,0%), sendo as restantes duas categorias com frequências muito próximas entre si. Na comparação dos dois grupos quanto à frequência de cenas das três categorias na segunda posição, numa tabela 2x2, apenas a diferença no recurso a cenas de Aflição se mostrou com significância estatística ($\chi^2 = 5,06$; $p = 0,025$) (Anexo 2).

No finalizar da história (3ª Posição), o grupo com “Melhor Rendimento” escolar consegue fazer uso da Realidade (58,3%), enquanto que o grupo com “Pior Rendimento” possui frequências mais elevadas nas estratégias de recurso à Aflição (42,3%) e Fantasia (38,5%), com pouca capacidade de recurso à Realidade (19,2%) comparativamente ao total da frequência amostral (38,0%). Nas comparações das tabelas 2x2 verificou-se o significado

estatístico das diferenças entre as frequências das cenas de Realidade nos dois grupos ($\chi^2=8,1$; $p=0,004$) (Anexo 2).

Na análise entre ambos os grupos relativamente aos níveis de escolaridade, concretamente ao nível do pré-escolar na segunda posição da sequência, a maioria das crianças do grupo com “Melhor Rendimento” recorre a cenas de Aflição comparativamente às do grupo com “Pior Rendimento” (60% vs 14,3%; $\chi^2=2,74$; $p=0,098$), sendo que este último grupo utiliza em maioria estratégias de Realidade e Fantasia comparativamente ao grupo com “Melhor Rendimento” (85,7% vs 40%; $\chi^2=2,74$; $p=0,098$). Neste último grupo, a frequência restante apenas corresponde ao uso de cenas de Realidade, não possuindo recursos a cenas de Fantasia. Ao nível do 4º ano, os resultados com significados estatísticos englobam a terceira e última posição e verifica-se que o grupo com “Melhor Rendimento” faz maior uso de cenas de Realidade (87,5% vs 25%; $\chi^2=7,5$; $p=0,006$), e não recorre a cenas de Fantasia face ao grupo com “Pior Rendimento” (0% vs 33,3%; $\chi^2=3,33$; $p=0,068$).

Analisando os resultados obtidos em função do nível de escolaridade em comparação com o estudo de Santos (2013), ao nível do pré-escolar na segunda posição em termos das frequências obtidas nas cenas de Aflição, o grupo com “Melhor Rendimento” possui um resultado mais elevado que o estudo anterior, enquanto que se observa o contrário no grupo com “Pior Rendimento”. As cenas de Fantasia não são alvo de uso no grupo com “Melhor Rendimento”, sendo que no estudo anterior observa-se que o recurso a cenas de Fantasia é a que possui menor frequência. O grupo com “Pior Rendimento” utiliza em maior frequência as estratégias que no estudo anterior possuem menores frequências, nomeadamente a Realidade e a Fantasia.

Quadro 7

Comparação entre o grupo com “Melhor Rendimento” e “Pior Rendimento” escolar relativamente à escolha de categorias, por posição, no Cartão VII – ESCOLA

Posição/Categoria	Melhor Rendimento (n= 24) %	Pior Rendimento (n= 26) %	Total (%)	χ^2	P
1ª Aflição	37,5	42,3	40,0	0,491	0,782
1ª Fantasia	8,3	3,8	6,0		
1ª Realidade	54,2	53,8	54,0		
2ª Aflição	54,2	42,3	48,0	0,704	0,703
2ª Fantasia	12,5	15,4	14,0		
2ª Realidade	33,3	42,3	38,0		
3ª Aflição	25,0	11,5	18,0	1,536	0,464
3ª Fantasia	33,3	38,5	36,0		
3ª Realidade	41,7	50,0	46,0		

Num cartão que remete para as dificuldades de aprendizagem na escola, verificam-se poucas diferenças no padrão de resposta e nas frequências de escolhas de categorias entre os dois grupos. Há uma tendência comum de recorrer inicialmente (1ª Posição) com maior frequência a cenas de Realidade (“Melhor Rendimento” com 54,2%; “Pior Rendimento” com 53,0%) face ao conteúdo traduzido no cartão, sendo o recurso a cenas de Aflição a segunda estratégia mais utilizada (“Melhor Rendimento” com 37,5%; “Pior Rendimento” com 42,3%). As cenas de Fantasia são raramente utilizadas como primeiro recurso, principalmente no grupo com “Pior Rendimento” (“Melhor Rendimento” com 8,3%; “Pior Rendimento” com 3,8%). Estas diferenças não são no entanto significativas.

Na terceira posição, a tendência de ambos os grupos para a finalização da situação ansiogénica é de recurso à Realidade (“Melhor Rendimento” com 41,7%; “Pior Rendimento” com 50,0%) e de uso da Fantasia (“Melhor Rendimento” com 33,3%; “Pior Rendimento” com 38,5%), no entanto não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

Em relação ao nível de escolaridade, na comparação entre os grupos neste cartão, o 2º ano apresenta resultados significativos na terceira posição. Consta-se que o grupo com “Melhor Rendimento” recorre em maioria a cenas de Aflição nesta posição, contrariamente ao que acontece no grupo com “Pior Rendimento” (36,4% vs 0%; $\chi^2=3,27$; $p=0,07$). Este último faz um uso superior de cenas de Realidade (71,4% vs 27,3%; $\chi^2=3,38$; $p=0,066$) relativamente ao grupo oposto.

Comparativamente a estudos anteriores (Capinha, 2012; Santos, 2013), na análise dos resultados obtidos em função dos níveis de escolaridade neste Cartão-estímulo, no 2º ano na terceira posição da sequência, o grupo com “Melhor Rendimento” recorre com uma frequência a cenas de Aflição que se situa um pouco mais baixa da que se observa em estudos anteriores, enquanto que no grupo com “Pior Rendimento” a frequência é mais baixa. No grupo com “Pior Rendimento”, a frequência do uso de cenas de Realidade mostra-se superior relativamente a estudos anteriores.

Quadro 8

Comparação entre o grupo com “Melhor Rendimento” e “Pior Rendimento” escolar relativamente à escolha de categorias, por posição, no Cartão VIII – QUEBRA DA JARRA

Posição/Categoria	Melhor Rendimento (n= 24) %	Pior Rendimento (n= 26) %	Total (%)	χ^2	P
1ª Aflição	25,0	<u>30,8</u>	28,0	0,206	0,902
1ª Fantasia	20,8	19,2	20,0		
1ª Realidade	<u>54,2</u>	<u>50,0</u>	52,0		
2ª Aflição	16,7	19,2	18,0	0,252	0,882
2ª Fantasia	33,3	26,9	30,0		
2ª Realidade	50,0	53,8	52,0		
3ª Aflição	25,0	26,9	26,0	0,435	0,805
3ª Fantasia	16,7	23,1	20,0		
3ª Realidade	<u>58,3</u>	<u>50,0</u>	54,0		

Numa situação de confronto com as normas parentais, não se observam diferenças entre os grupos estatisticamente significativas. Existe novamente, como o cartão anterior, a presença de um padrão de resposta comum entre ambos os grupos. Face à situação tendem ambos a fazer uso de cenas mais voltadas para a Realidade (“Melhor Rendimento” com 54,2%; “Pior Rendimento” com 50,0%). Neste primeiro impacto à situação há, apesar deste resultado, uma frequência superior do uso de cenas de Aflição por parte do grupo com “Pior Rendimento” (30,8%) em comparação com o grupo com “Melhor Rendimento” (25,0%) escolar. Contudo o cálculo desta diferença resultou em valores pouco significativos.

Na terceira posição verifica-se novamente o recurso de cenas de Realidade em ambos os grupos (“Melhor Rendimento” com 58,3%; “Pior Rendimento” com 50,0%), mas comparativamente à primeira posição, denota-se que enquanto o grupo com “Melhor Rendimento” aumentara as suas capacidades para usar cenas de Realidade, o grupo com “Pior Rendimento” estendeu novos recursos para o uso da fantasia (23,1%). Apesar de tudo, tal diferença não se encontra dentro do padrão de significância.

No que respeita à comparação entre os grupos em função do nível de escolaridade, resultados estatisticamente significativos foram encontrados no pré-escolar, nomeadamente na segunda e terceira posição da sequência. No que respeita à segunda posição, observa-se que o grupo com “Pior Rendimento” faz um maior uso de estratégias de Aflição relativamente ao grupo contrário (57,1% vs 0%; $\chi^2=4,29$; $p=0,038$) e que na terceira posição, é no recurso à Fantasia que o grupo com “Pior Rendimento” escolar se distingue comparativamente ao seu oposto (42,9% vs 0%; $\chi^2=2,86$; $p=0,091$).

Numa comparação com o estudo de Santos (2013), a análise dos resultados obtidos relativamente aos níveis de escolaridade neste Cartão-estímulo, no pré-escolar na segunda posição da sequência, o grupo com “Pior Rendimento” apresenta uma frequência de escolhas de cenas de Aflição que se mostra superior ao estudo prévio, o que inversamente se verifica no grupo com “Melhor Rendimento”. Na terceira posição e relativamente ao recurso a cenas de Fantasia, o grupo com “Pior Rendimento” apresenta novamente uma frequência superior relativamente ao estudo prévio, o que tal já não acontece com o grupo oposto. De ressaltar que, estas duas categorias de cenas nas posições designadas (2ª Aflição e 3ª Fantasia) foram as menos escolhidas na amostra recolhida pelo estudo de Santos (2013).

Quadro 9

Comparação entre o grupo com “Melhor Rendimento” e “Pior Rendimento” escolar relativamente à escolha de categorias, por posição, no Cartão IX – NASCIMENTO DE UM IRMÃO

Posição/Categoria	Melhor Rendimento (n= 24) %	Pior Rendimento (n= 26) %	Total (%)	χ^2	P
1ª Aflição	16,7	26,9	22,0	0,776	0,678
1ª Fantasia	25,0	23,1	24,0		
1ª Realidade	<u>58,3</u>	<u>50,0</u>	54,0		
2ª Aflição	41,7	30,8	36,0	1,287	0,525
2ª Fantasia	16,7	11,5	14,0		
2ª Realidade	41,7	57,7	50,0		
3ª Aflição	16,7	19,2	18,0	0,098	0,952
3ª Fantasia	<u>29,2</u>	<u>30,8</u>	30,0		
3ª Realidade	<u>54,2</u>	<u>50,0</u>	52,0		

No Cartão IX, que remete a rivalidade fraterna, não foram observadas diferenças significativas. Cerca de metade de ambos os grupos reagem à situação selecionando uma cena de Realidade (“Melhor Rendimento” com 58,3%; “Pior Rendimento” com 50,0%). Na escolha de cenas de Aflição, no grupo com “Pior Rendimento” verifica-se uma frequência ligeiramente mais elevada (26,9%) comparativamente ao outro grupo (16,7%).

Na finalização da situação ambos novamente recorrem à Realidade (“Melhor Rendimento” com 54,2%; “Pior Rendimento” com 50,0%), verificando-se no entanto o aumento da capacidade de Fantasiar em ambos (“Melhor Rendimento” com 29,2%; “Pior Rendimento” com 30,8%).

Relativamente às comparações entre os grupos em função do nível de escolaridade, não foram encontrados resultados estatisticamente significativos.

Capítulo V. Discussão dos Resultados

A presente investigação centrou-se no estudo das respostas à Prova “Era Uma Vez...” em relação às categorias das cenas escolhidas e a sua posição na sequência numa amostra de crianças com melhor e pior rendimento escolar, uma vez que o rendimento escolar ou o desempenho académico de uma criança parece poder ser influenciado por fatores de ordem emocional. Esta influência dos fatores emocionais irá traduzir-se numa dificuldade na elaboração e gestão emocional e, consequentemente poder comprometer a utilização das capacidades cognitivas e de empenho na aprendizagem. Esta dificuldade poderá então, traduzir-se nas respostas à Prova “Era Uma Vez...” (Hipótese Geral).

Após terem sido apresentados e comparados os resultados relativos às respostas à Prova “Era Uma Vez...” entre os dois grupos da amostra (Melhor Rendimento; Pior Rendimento), relativamente ao nível das categorias de cenas escolhidas (Aflição, Fantasia, Realidade) por posição na sequência (1^a, 2^a, 3^a) em cada cartão e, em função do seu nível de escolaridade, segue-se então uma discussão dos resultados obtidos e demonstrados pertinentes, ou que mostraram ser estatisticamente significativos.

Relativamente aos resultados obtidos da comparação entre os dois grupos em função do nível de escolaridade, face à escassez de resultados estatisticamente significativos por nível de escolaridade e por posição em sequência em cada cartão, não serão objeto de discussão.

Na globalidade e analisando os resultados comparativos entre os dois grupos relativos às respostas à prova por cartão, pode-se concluir que é no Cartão I (Passeio com a Mãe) e no Cartão VI (Briga dos Pais) que as diferenças se mostram significativas e, consequentemente onde os grupos se diferenciam nas suas respostas.

No Cartão I (Passeio com a Mãe), um cartão que remetendo para o medo de abandono, de separação, para a experiência precoce do medo da perda do objeto (Santos, 2013) e consecutivamente, para uma necessidade de certeza da consistência da presença da figura materna, enquanto figura sólida e consistente (Fagulha, 1992; 2004), observa-se que as crianças com um pior rendimento escolar parecem usar estratégias ou formas de lidar com a ansiedade e, posteriormente de regulá-la, mais desadaptativas. Ao confrontarem-se com o estímulo recorrem ou a soluções que expressam aflição ou, a soluções que expressam

diferentes modos de estratégias de resolução da realidade inerente à situação. Numa tentativa de lidar com essa situação de ansiedade parecem não conseguir no entanto, mobilizar recursos para um finalizar de narrativas tranquilas, distinguindo-se por um grande uso de estratégias que refletem aflição. Por outro lado, as crianças com melhores rendimentos escolares, revelam maior capacidade para reconhecer a aflição, conseguindo posteriormente regular a emoção ansiosa que o estímulo terá causado, gerando narrativas com finais que apresentam estratégias de ação que visam a resolução da realidade ansiogénica expressa no cartão.

No Cartão VI (Briga dos Pais), remetendo para uma ansiedade resultante do conflito entre o desejo e o medo de separação dos pais e, revelando ainda características da relação com as figuras parentais da qual a criança depende para se sentir segura, os resultados apontam para que na organização da ansiedade despoletada pelo cartão, as crianças com pior rendimento escolar não conseguem organizar-se o suficiente para gerir a emoção despertada pelo cartão. Da segunda para a terceira posição da sequência ou seja, numa descrição do movimento interno de integração e elaboração dos fenómenos emocionais em causa, nomeadamente da ansiedade despoletada pelo cartão-estímulo, estas crianças passam do recurso a modos de aceitação ou de estratégias de resolução da realidade expressa, para uma finalização através de recursos que expressam aflição ou diferentes formas de fuga ao aspeto crítico à situação, revelando a dificuldade em gerir e regular a emoção ansiosa ao longo dos momentos. Relativamente às crianças do grupo com um melhor rendimento académico, observou-se uma boa regulação e integração da emoção ansiosa. Numa descrição do seu movimento interno emocional, da segunda à terceira posição na sequência, conseguiram alterar o uso de estratégias que refletiam a aflição manifesta pelo aspeto crítico da situação, para o recurso a estratégias de aceitação e de modos de resolução da realidade expressa na finalização das narrativas.

De acordo com este sumário de resultados e com os objetivos estabelecidos, pode-se concluir que as crianças com pior rendimento escolar detêm uma menor capacidade de resolver a situação geradora de ansiedade, possuindo uma menor escolha de cenas de Realidade na 3ª posição da sequência, o que confirma a hipótese 1b) colocada. Esta dificuldade de regular as emoções ansiosas ou mais negativas, tendendo a persistir durante mais tempo na história, é observada nos resultados apontados por Santos (2013), aquando a sua análise do subgrupo de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, e aponta que

na segunda e terceira posições do Cartão I são utilizadas com maior frequência cenas de aflição e muita aflição em crianças com dificuldades de aprendizagem, o mesmo observado no Cartão VI.

Relativamente à hipótese 1a), onde se supôs uma maior dificuldade, por parte das crianças com “Pior Rendimento” escolar em reconhecer a emoção ansiosa, possuindo uma menor escolha de cenas de Aflição na 1ª posição da sequência, o que por conseguinte traria uma maior dificuldade em conseguir elaborar a dita emoção, tal não poderá ser totalmente confirmado. Não poderá ver-se confirmada porque verificou-se que nos cartões que apresentaram significado estatístico (Cartão I e Cartão VI), o grupo com “Pior Rendimento” inicialmente ora lidava com a emoção de uma forma aflitiva ora dava continuidade à realidade expressa. Mas, apesar de terem sido poucos os cartões em que as diferenças apresentaram significado estatístico, a tendência encontrada não se mostrou igual em todos os Cartões. De facto, nos Cartões I, II (uma pequena diferença entre os dois grupos) e IV encontrou-se uma menor frequência de escolha de Cenas de Aflição na 1ª posição da sequência no grupo com “Pior Rendimento” comparativamente ao grupo com “Melhor Rendimento” escolar. Pelo contrário, nos Cartões VI, VII, VIII e IX o grupo de crianças com “Pior Rendimento” apresenta inicialmente maior frequência de escolhas de cenas de Aflição. Relativamente a uma comparação com estudos anteriores, nomeadamente com o estudo de Santos (2013) na sua análise do subgrupo de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, o menor recurso de cenas de Aflição por parte das crianças com dificuldades de aprendizagem no Cartão I na 1ª posição foi também observado assim como, o maior recurso a cenas de Aflição no Cartão IX também na 1ª posição neste mesmo grupo.

O conjunto destas diferenças significativas nos dois cartões (I e VI) cujas temáticas são relativas à ansiedade face à figura materna e ao casal parental, ambas figuras de contenção, de referência e proteção, mostraram-se assim as temáticas mais difíceis de resolver nas crianças de rendimento escolar mais baixo. Estes resultados levam a colocar a hipótese que para existir uma capacidade por parte da criança em investir na aprendizagem é necessária uma base de segurança emocional. Com efeito tem sido observado que crianças onde esta segurança é menos garantida ou consistente apresentam maiores dificuldades em alcançar o seu verdadeiro potencial académico (e.g., Branco, 2000; Ferreira, 2002; Strecht, 2008). Estes resultados apoiam também estudos que revelam a importância de uma vinculação segura (e.g., Granot & Mayseless, 2001) e do envolvimento parental (e.g.,

Canavarro, et al., 2005) no ajustamento tanto emocional, social e cognitivo da criança em contexto escolar. Por outro lado, esta investigação suporta por sua vez os resultados apresentados por Santos (2013) no seu estudo com a Prova “Era Uma Vez” com o subgrupo de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, especificamente nos cartões I e VI.

Capítulo VI. Conclusões

A presente investigação teve como objetivo principal estudar e comparar as respostas à Prova “Era Uma Vez...” na sua atual versão de nove cartões (Santos, 2013) relativamente às Categorias de Cenas (*Aflição, Fantasia, Realidade*) por posição em sequência (1^a, 2^a, 3^a) numa amostra de crianças com melhor e pior rendimento escolar.

De uma forma conclusiva, os resultados vieram demonstrar que as crianças com pior rendimento escolar comparativamente às crianças com melhor rendimento, têm uma maior dificuldade em regular e elaborar a emoção ansiosa, nomeadamente aquela que é gerada por situações que estão relacionadas com a ansiedade de separação referente às figuras parentais e que possam pôr em causa a sua base de segurança emocional. Apesar da sua maior dificuldade na regulação emocional, parece que no entanto, possuem a capacidade de reconhecer à partida a emoção evocada, afligindo-se ou começando por aceitar a realidade expressa.

A prova “Era Uma Vez...”, quer na versão inicial de sete Cartões (Fagulha, 1992), quer na versão atual de nove Cartões (Santos, 2013) foi usada em investigações que tiveram como objetivo entender o funcionamento emocional de crianças que, de acordo com o critério dos professores, apresentavam dificuldades de aprendizagem, (e.g., Fagulha e Duarte-Silva, 1996; Ribeiro, 2011; Santos, 2013). Este é o primeiro estudo que aborda a temática da aprendizagem escolar e suas dificuldades centrando-se no nível de rendimento escolar. De facto a maioria das crianças da amostra estudada não apresentam dificuldades de aprendizagem, mas podem distinguir-se por melhor e pior rendimento escolar. Trata-se de uma diferença de grau, na medida em que o pior rendimento escolar poderá evoluir para uma dificuldade de aprendizagem, ou poderá ter uma evolução positiva. A possibilidade de entender as dificuldades emocionais associadas que o presente trabalho proporciona será certamente uma ajuda para apoiar essa evolução positiva.

Existem no entanto, algumas limitações que devem ser contabilizadas. Relativamente à amostra, esta é reduzida em termos da sua dimensão não podendo os resultados serem generalizados à população. Além disso, a sua reduzida dimensão poderá ter contribuído para os poucos resultados estatisticamente significativos obtidos. Face à sua composição, a amostra é pouco homogénea, principalmente em termos de faixas etárias dentro de cada grupo, o que poderá ter enviesado os resultados. Outra limitação, foi a junção na amostra do

subgrupo de ensino pré-escolar e do básico, apesar de no entanto, o critério de divisão da amostra se mostrar claramente correlacionado com o inicial instrumento planeado.

Após a contribuição para os estudos na área de investigação nas respostas à Prova “Era Uma Vez...” sugerem-se estudos futuros na área do rendimento e desempenho escolar, clarificando o conceito e percebendo a relação com as dificuldades de aprendizagem e os problemas emocionais. Outra sugestão, que não fora possível ver concretizada nesta investigação, é o estudo das Estratégias de Elaboração da Ansiedade em crianças com diferentes rendimentos escolares. Outros estudos posteriores podem restringir ainda os anos de escolaridade para poder obter resultados mais claros e precisos.

Referências Bibliográficas

- Abraham, A. (1963). *Le dessin d'une personne : Le Test de Machover*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.
- Anastasi, A. (1967). *Psicologia diferencial*. São Paulo: Herder (Publicação original 1937).
- Anzieu, D. (1979). *Os métodos projectivos*. Rio de Janeiro: Editora Campus (Publicação original 1970) .
- Batista, T. J. (2002). *O sistema de análise de respostas da prova "Era Uma Vez..." - características específicas em crianças com sentimentos de solidão*. Trabalho de Investigação, Universidade de Lisboa.
- Bessing, M. (1963). Le «Make a Picture Story» ou MAPS. *Bulletin de Psychologie*, 17, 309-313.
- Borges, V., Werlang, B., Fensterseifer, L., & Pormann, B. (2012). Instrumentos de Avaliação Psicológica Infantil sob o Enfoque Projetivo. In M. Macedo, & B. Werlang, *Psicanálise e Universidade: Potencialidades Teóricas no Cenário da Pesquisa* (pp. 146-165). Porto Alegre: Edipucrs.
- Branco, M. E. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Branco, M. E. (2010). *João dos Santos - Saúde Mental e Educação*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Brelet, F. (1986). *Le T.A.T. [Thematic Aperception Test] : fantasme et situation projective : narcissisme, fonctionnement limite, dépression* . Paris: Dunod.
- Brites, S. M. (2009). *Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Estudos psicométricos e normativos com crianças dos 4 aos 6 anos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra.
- Brito, C. S. (2000). *Um buraco onde me enfiar. O sentimento de vergonha em crianças*. Monografia de Licenciatura, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Buck, J. N. (1948). The H-T-P Test. *Journal of Clinical Psychology*, 4(2), 151-159.
- Canavarro, J., Pereira, A. I., Canavarro, M., Reis, M., Cardoso, M., & Mendonça, D. (2002). *Envolvimento Parental na Escola e Ajustamento Emocional e Académico: um estudo longitudinal com crianças do ensino básico*. Escola Superior de Educação João de Deus. Relatório de Projeto de Investigação em <http://www.es-ej-deus.edu.pt/projectoepe/index.html>
- Capinha, I. (2012). *Evolução das Respostas à Prova "Era Uma Vez..." em Função da Idade*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.

- Castilho, C., & Strecht, P. (2013). *João dos Santos : memórias para o futuro*. Lisboa: Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia.
- Chandler, L. A. (1990). The Projective Hypothesis and the Development of Projective Techniques for Children. In C. Reynolds, & R. Kamphaus, *Handbook of Psychological and Educational Assessment of Children – Personality, Behavior, and Context* (pp. 51-65). London: The Guilford Press.
- Corman, L. (1967). *Le test du dessin de famille dans la pratique médico-pédagogique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Corman, L. (1969). *Le test PN : Manuel I*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Coulacoglou, C. (2011). Construct Validation of the Fairy Tale Test-Standardization Data. *International Journal of Testing*, 2(3-4), 217–241.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem : fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, J. A. (2000). *Psicodiagnostico : V*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Deri, S. (1991). *Introduction au Test de Szondi*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Duarte-Silva, M. (1993). *Dificuldades de aprendizagem no início da escolaridade: estudo psicológico longitudinal*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Estrada, R. (2008). *"Era Uma Vez...": Emoções, defesas e fantasias*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- EURODYCE. (2010). *TESE - thesaurus Europeu dos sistemas educativos*. Editorial do Ministério da Educação: Lisboa.
- Fagulha, T. (1992). *A Prova "Era Uma Vez...": Uma prova projectiva para crianças*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Fagulha, T. (1994). A Prova "Era Uma Vez...". Uma prova projectiva para crianças. *Análise Psicológica*, 4, 511-528.
- Fagulha, T. (1996). A prova "Era uma vez...": apresentação de alguns resultados e ilustrações da sua aplicação clínica. *Psychologica*, 15, 107-112.
- Fagulha, T. (1997a). *"Once upon a time..." technique*. Comunicação não publicada e apresentada no Society for Personality Assessment Mid Winter Meeting. Sandiego: Estados Unidos.
- Fagulha, T. (1997b). *A Prova "Era uma vez...". Manual e material (2ª ed.)*. Lisboa: CEGOC/TEA.
- Fagulha, T. (1997c). Using the "Once upon a time..." technique with mentally retarded young adults. A pilot study. Comunicação não publicada e apresentada no 5th European Congress of Psychology. Dublin.

- Fagulha, T. (2003). *A Prova "Era uma vez..."*. Manual e material (3ª ed.). Lisboa: CEGOC/TEA.
- Fagulha, T. (2004). "Era Uma Vez..." Prova Projetiva para Crianças. In S. Leandro, M. Simões, L. Almeida, S. Machado, & S. Gonçalves, *Avaliação Psicológica: Instrumentos Validados para a População Portuguesa* (pp. 109-122). Lisboa: Quarteto Editora.
- Fagulha, T., & Duarte-Silva, M. E. (1996). Estudo longitudinal das respostas ao cartão VII do testes "Era Uma Vez..." em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem. In L. Almeida, S. Araújo, M. Gonçalves, C. Machado & M. Simões, *Avaliação psicológica: Formas e contextos - Vol. IV*, (pp. 119-129). Braga: Apport.
- Fagulha, T., Amaral, F., & Gama, O. (1994). Contributions for the use of the "Once upon a time..." projective technique with deaf children. Comunicação não publicada e apresentada no 52nd annual Convention of the International Council of Psychologists. Lisboa.
- Ferreira, T. (2002). *Em defesa da criança: Teoria e prática psicanalítica da infância*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Flanagan, R. (2007). Test Review: Roberts, G. E., & Gruber, C. (2005). "Roberts-2." Los Angeles: Western Psychological Services. *Journal of Psychoeducational Assessment*.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fotheringham, J. B., & Creal, D. (1980). Family Socioeconomic and Educational-Emotional Characteristics as Predictors of School Achievement. *The Journal of Educational Research*, 73(6), pp. 311-317.
- Frank, L. (1965). Projective Methods for Study of Personality. In B. I. Murstein, *Handbook of Projective Techniques* (Vol. 8, pp. 1-22). New York & London: Basic Books, Inc.
- Freeman, F. S. (1962). *Teoria e Prática dos Testes Psicológicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freud, S. (1978). Inhibitions, symptoms and anxiety. In J. Strachey, *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. XIX, pp. 87-172). London: Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis. (Trabalho original publicado em 1926)
- Freud, S. (1978). Totem and Taboo. In J. Strachey, *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (Vol. XIII, pp. 1-162). London: Th Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis. (Trabalho original publicado em 1913)
- Freud, S. (1978). Beyond the Pleasure Principle. In J. Strachey, *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (Vol. XVIII, pp. 243-478).

- London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis. (Trabalho original publicado em 1920)
- Goldschmidt, T. (2009). E agora que cheguei à escola... In *Construção e reparação da vida psíquica no meio escolar - Actas do IV Encontro do Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia* (pp. 11-16). Lisboa: Centro Doutor João dos Santos.
- Golse, B. (2007). *O ser-bebé : as questões do bebé na teoria da vinculação, na psicanálise e na fenomenologia*. Lisboa: Climepsi.
- Gonçalves, B. (1997). A utilização do teste de Szondi com crianças: estudo comparativo com a prova "Era Uma Vez...". In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida, & M. Simões, *Análise Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. V, pp. 713-720). Braga: APPORT.
- Granot, D. & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (6), 530–541
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., & Calkins, S. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, pp. 3-19.
- Harter, S. (1985). *Manual for Self-Perception Profile for Children*. Deven, CO: University of Denver.
- Houzel, D., Emmanuelli, M., & Moggio, F. (2004). *Dicionário de Psicopatologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Klein, M. (1969). *Psicanálise da Criança*. São Paulo: Ed. Mestre Jou. (Trabalho original publicado em 1932)
- Koch, K. (1978). *Teste da Árvore*. São Paulo: Mestre Jou.
- Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1976). *Vocabulário da Psicanálise*. Lisboa: Moraes.
- Leal, M. R. (1985). *Introdução ao estudo dos processos de socialização precoce da criança*. Lisboa: Ed. da Autora.
- Leal, M. R. (2001). A emergência de significados e o brincar. *Revista do I.P.A.F.*
- Lerner, J. W., & Kline, F. (2006). *Learning disabilities and related disorders : characteristics and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lewis, M., Sullivan, M. W., & Michalson, L. (1984). The cognitive-emotional fugue. In C. E. Izard, Kagan, J., & Zajonc, R. B., *Emotions, cognitions and behaviour* (pp. 264-288). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindzey, G. (1959). On the classification of projective techniques. *Psychological Bulletin*, 56(2), pp. 158-168.

- Mauco, G. (1974). *A Educação afectiva e caracterial da criança* (Vol. II). Lisboa: Livros Horizonte.
- Monteiro, E. (2013). *Diferenças de Género na Elaboração da Ansiedade e do Prazer nas Respostas à Prova "Era Uma Vez..."*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.
- Partidário, A. (1996). *Sequelas Psicológicas em Crianças Vítimas de Queimaduras*. Monografia de Licenciatura, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Peixoto, L. (1999). *Auto-Estima, Inteligência e Sucesso Escolar*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Piaget, J. (1961). *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura. (Trabalho original publicado em 1926)
- Piaget, J. (1990). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. (Trabalho original publicado em 1973)
- Pichot, P. (1965). *Les Tests Mentaux*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pires, R. O. (2001). *Estratégias de Elaboração da Ansiedade nas Respostas Sequências de Cenas à Prova "Era Uma Vez..."*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.
- Rabin, A. I. (1966). Los Métodos Projectivos y La Proyección en los Niños. In A. I. Rabin, & M. R. Haworth, *Técnicas proyectivas para niños* (pp. 21-28). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Rabin, A. I. (1981). Projective Methods: A Historical Introduction. In A. I. Rabin, *Assessment with Projective Techniques* (pp. 1-22). New York: Springer Publishing Company.
- Rapaport, D. (1942). Principles Underlying Projective Techniques. *Journal of Personality*, 10(3), pp. 213-219.
- Raven, J. C. (1947). *Coloured Progressive Matrices Sets A, Ab, B*. Oxford: Oxford Psychologists Press Ltd.
- Ribeiro, A. F. (2011). *Elaboração da ansiedade nas respostas à Prova "Era Uma Vez..." em crianças da Casa da Praia*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.
- Rogério, A. F., Raposo, A., & Carvalho, M. (1999). *Estudo da ansiedade de separação nas respostas à prova "Era uma vez..."*. Trabalho de Investigação, Universidade de Lisboa.
- Romão, A. R. (2013). *Elaboração da ansiedade nas respostas à prova projectiva "Era Uma Vez..." em crianças com perturbação de comportamento, perturbação de ansiedade e perturbação depressiva*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.

- Rorschach, H. (1967). *Psicodiagnóstico : método e resultados de uma experiência diagnóstica de percepção (interpretação de formas fortuitas)*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Rutter, M. (1967). A Children's Behaviour Questionnaire for Completion by Teachers: Preliminary Findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, pp. 1-11.
- Santos, M. J. (2006). *O sentir e o significar. Para uma leitura do papel das narrativas no desenvolvimento emocional das crianças*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.
- Santos, R. (2013). *A Prova "Era Uma Vez..." - Novos Desenvolvimentos*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Shentoub, V. (1999). *Manual de utilização do TAT : interpretação psicanalítica*. Lisboa: Climepsi.
- Silva, D. (1982). *O teste de apercepção para crianças : figuras humanas-CAT-H : um estudo de normas*. Lisboa: INIC.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Simões, A. C. (1998). *Ideias de morte em crianças entre os cinco e os nove anos infectadas pelo vírus da Sida: estudo exploratório através da prova "Era uma vez..."*. Monografia de licenciatura, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa.
- Simões, M. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Stora, R. (1963). Le test de dessin de l'arbre, principales méthodes. *Bulletin de Psychologie*, 17, pp. 253-265.
- Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta: dificuldades de aprendizagem e comportamento em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Strecht, P. (2012). *Interiores: Uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Tavares, R. (2001). *O medo da morte em crianças com doença oncológica*. Monografia de licenciatura, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Vrebos, D. (1998). *Étude d'une nouvelle épreuve thématique pour enfants: il était une fois...* Tese de Licenciatura, Universidade de Liège, Bélgica.
- Winnicott, D. W. (1979). *Realidad y juego*. Barcelona: GEDISA.

ANEXOS

ANEXO 1

Consentimentos Informados e Informação sobre o Estudo



Lisboa, 31 de Março de 2014

Exma. Senhor(a) Presidente do Concelho Executivo da Escola EB 1 O Leão de Arroios

No âmbito de uma dissertação de mestrado desenvolvida na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, sobre a prova “Era uma vez...” - uma prova psicológica para crianças -, estamos a proceder à aplicação desta prova a alunos do 1º Ciclo de estabelecimentos de ensino públicos e privados da área da Grande Lisboa. Para a realização deste trabalho é imprescindível contarmos com a colaboração dos Alunos e Professores do respetivo Estabelecimento de Ensino.

Vimos, deste modo, solicitar a Vossa Ex.^a autorização para proceder à aplicação da referida prova a crianças da Escola à qual Vossa Ex.^a preside. Pedimos ainda a colaboração dos Professores para o preenchimento de um breve questionário, e para o estabelecimento de contacto com os Encarregados de Educação no sentido de lhes ser dada informação sobre este projeto e solicitada autorização para a participação dos seus Educandos no mesmo.

Para o desenvolvimento deste projeto necessitaremos ainda que os alunos selecionados possam ser dispensados das aulas, por um breve período de tempo, e que nos seja disponibilizada uma sala para podermos conduzir a aplicação da prova nas condições adequadas.

Segue, em anexo, uma breve descrição do projeto. Agradecemos desde já a atenção dispensada e ficamos ao dispor de Vossa Ex.^a para qualquer esclarecimento que considere necessário.

Com os nossos melhores cumprimentos,

O Orientador do projeto

(Professor Doutor Bruno Gonçalves)

Os Investigadores

(Ana Rita Sousa)

(Rafael Romana)



Faculdade de Psicologia
UNIVERSIDADE DE LISBOA

Lisboa, 31 de Março de 2014

Exmo.(a) Senhor(a) Professor(a)

No âmbito de uma dissertação de mestrado desenvolvida na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, sobre a prova “Era uma vez...” - uma prova psicológica para crianças -, estamos a proceder à aplicação da mesma a alunos do 1º Ciclo de estabelecimentos de ensino públicos e privados da área da Grande Lisboa. Para a continuidade deste trabalho é imprescindível contarmos com a colaboração dos Professores, nomeadamente da Escola EB 1 O Leão de Arroios (Agrupamento de Escolas Luís de Camões).

Após termos solicitado e obtido autorização, por parte do Concelho Executivo, para a aplicação da referida prova, vimos solicitar a sua colaboração para o preenchimento dos questionários em anexo (um por aluno), bem como para o estabelecimento de contacto com os Encarregados de Educação dos seus alunos, no sentido de lhes ser dada informação sobre este projeto e pedida autorização para a participação dos seus Educandos no mesmo. Para tal solicitamos que envie ou entregue as cartas, em anexo, aos respetivos Encarregados de Educação, para que, após a receção das mesmas, possamos dar início às aplicações.

Segue, em anexo, uma breve descrição do projeto. Agradecemos desde já a atenção dispensada e ficamos ao Vosso dispor para qualquer esclarecimento que considere necessário. Com os nossos melhores cumprimentos,

O Orientador do projeto

(Professor Doutor Bruno Gonçalves)

Os Investigadores

(Ana Rita Sousa)

(Rafael Romana)



Lisboa, 31 de Março de 2014

Exmo. (a) Senhor(a) Encarregado de Educação

No âmbito de uma dissertação de mestrado desenvolvida na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, sobre a prova “Era uma vez...” - uma prova psicológica para crianças - , estamos a proceder à aplicação desta prova a alunos do 1º Ciclo de estabelecimentos de ensino públicos e privados da área da Grande Lisboa. Damos a maior importância à colaboração entre a escola e a família, à qual a Psicologia tem dado grande atenção. Para a continuidade deste trabalho é imprescindível contarmos com a colaboração da família, mais precisamente através da autorização dos Encarregados de Educação para que os seus Educandos possam participar no projeto em estudo. Este tem como finalidade a aferição de dados sobre uma prova criada e estudada em Portugal, a qual permite, num contexto fácil e agradável para as crianças (narrativa e elaboração de histórias em formato de banda desenhada), entender alguns aspetos do seu funcionamento psicológico. Está também prevista a aplicação de uma prova de funcionamento intelectual. Os dados obtidos são **absolutamente confidenciais**, sendo a participação da criança estritamente voluntária e a qualquer momento poderá desistir de participar. Caso haja solicitação, os resultados obtidos na aplicação da prova poderão ser entregues aos Encarregados de Educação sobre a forma de um relatório individual do seu Educando. Segue, em anexo, uma descrição concisa do projeto.

A colaboração, agora solicitada, pressupõe ainda a disponibilidade dos Encarregados de Educação para preencherem um questionário que enviaremos na sequência da Vossa autorização.

De acordo com o anteriormente exposto, vimos solicitar o preenchimento do Formulário de Autorização.

Agradecendo desde já a Vossa atenção e colaboração,
Apresentamos os melhores cumprimentos,

O Orientador do projeto

Os Investigadores

(Professor Doutor Bruno Gonçalves)

(Ana Rita Sousa)

(Rafael Romana)

INFORMAÇÃO SOBRE O ESTUDO

No âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, pretendemos realizar um estudo sobre a prova “Era Uma Vez...”, uma prova de avaliação psicológica.

Estamos conscientes da necessidade de colaboração entre a Escola e a Família, na qual a Psicologia poderá ter um papel facilitador. A prova “Era uma vez...” foi criada e estudada em Portugal, em alunos de escolas públicas e privadas, pela Professora Doutora Teresa Fagulha, com vista a proporcionar informação sobre o funcionamento psicológico das crianças. Estas têm-se mostrado muito recetivas à sua aplicação, na medida em que a prova se desenvolve num contexto de “contar histórias”, tarefa motivadora e estimulante para as crianças. O presente estudo tem como objetivo desenvolver e alargar as possibilidades de informação que a prova oferece.

No contexto da investigação a desenvolver é fundamental a colaboração dos Estabelecimentos de Ensino – dos Diretores, dos Professores e das crianças -, aos quais se pede uma participação direta, pedindo-se ainda aos Professores que apoiem e promovam a aceitação e colaboração dos Encarregados de Educação.

A participação neste estudo consistirá numa única sessão com uma duração média de 30 minutos. Terminada a recolha de dados, os responsáveis pelo estudo comprometem-se a elaborar um breve Relatório individual caso seja solicitado, que será enviado aos Encarregados de Educação de cada criança que participou, bem como ao seu respetivo Professor. Haverá toda a disponibilidade para esclarecer qualquer questão que os intervenientes considerem necessária. Note-se que os dados recolhidos são considerados absolutamente **confidenciais**, sendo a participação da criança voluntária e a qualquer momento poderá desistir de participar.

Contacto para informações e esclarecimentos:

Ana Rita Sousa: asousa6@campus.ul.pt

Rafael Romão : raphael.romana@campus.ul.pt

FORMULÁRIO DE AUTORIZAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

(a preencher pelo Encarregado de Educação)

Nome da criança: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Turma: _____ Ano: _____

Vive com: _____

Estado civil dos Pais: _____

Nº de irmãos: _____ Idade e sexo dos irmãos: _____

Endereço de email _____

☐ Autorizo†

☐ Não Autorizo†

o meu Educando _____ (nome) a
participar no projeto de investigação sobre a prova “Era uma vez...”

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do Encarregado de Educação

ANEXO 2

Quadros

1. Comparação entre o grupo com “Melhor Rendimento” e “Pior Rendimento” escolar relativamente à escolha de categorias, por posição em tabelas 2x2

Cartões-estímulo	Posição/Categoria	Melhor Rendimento (n= 24)	Pior Rendimento (n= 26)	χ^2	p
I	1ª Aflição	15	11	2,039	0,153
	1ª Fantasia	6	4	0,721	0,396
	1ª Realidade	3	11	5,500	0,019
	3ª Aflição	1	8	5,984	0,014
	3ª Fantasia	4	5	0,056	0,814
	3ª Realidade	19	13	4,608	0,032
VI	2ª Aflição	14	7	5,055	0,025
	2ª Fantasia	2	6	2,018	0,155
	2ª Realidade	8	13	1,423	0,233
	3ª Aflição	5	11	2,645	0,104
	3ª Fantasia	5	10	1,847	0,174
	3ª Realidade	14	5	8,099	0,004